APRENDIENDO A OBEDECER

CRÍTICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Héctor C. García y Alfredo Olmeda



La Neurosis o Las Barricadas Ed.

Héctor C. García y Alfredo Olmeda

APRENDIENDO A OBEDECER

Crítica del Sistema de Enseñanza

La Neurosis o Las Barricadas Ed.



Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza
Héctor C. García y Alfredo Olmeda
La Neurosis o Las Barricadas Ed.
Madrid
2ª edición
2016

ISBN 978-84-941614-2-1
Depósito Legal M-27962-2015

Índice

INTRODUCCIÓN

Un fantasma recorre las aulas: el fantasma del aburrimiento. Miles de niños, niñas y adolescentes languidecen en las clases entre el sopor y la incomprensión, buscando resquicios para evitar la disciplina y el muermo de un sistema educativo diseñado para adormecer las aspiraciones creativas y la curiosidad de cualquiera. Miles de profesores soportan con dificultades una profesión cada vez con menos sentido, que dice intentar lograr el perfeccionamiento humano, pero que solo cumple con el logro de la obediencia que demanda el sistema educativo. Un sistema educativo que da pruebas de resquebrajarse por todas partes: ni sirve para los seres humanos que están obligados a permanecer en él ni sirve para lo que dice perseguir, incluso desde una óptica capitalista: informes elaborados por especialistas liberales acusan a la escuela de no satisfacer los criterios del mercado, pues mientras el capitalismo ha mutado de industrial a postindustrial y a tecnológico, la escuela se ha mantenido en su forma de fábrica fordista, con sus tiempos medidos, sus filas, su rigidez metodológica, sus contenidos inamovibles, etc.

No es, sin embargo, este el propósito que nos anima a emprender la escritura del libro, pues la crisis educativa siempre estuvo ahí y lo

que puedan pensar los puntales del capitalismo vertiginoso nos trae sin cuidado. Hay otras pistas que nos han conducido a redactar lo que tienes en tus manos.

En primer lugar, nuestra propia preocupación por la educación. Tanto por formación, como por relación profesional y personal, se trata de uno de los temas que percibimos como centrales en la sociedad y no debemos estar demasiado errados, a tenor de las pasiones que provoca incluso entre los diferentes partidos políticos que tratan de gestionar la miseria del capitalismo. La educación es escenario de la batalla política: leyes y contraleyes se suceden ante la indignación de algunas personas y la indiferencia de la mayoría, incluidos los docentes, que se han creado una coraza por la que resbala toda normativa que afecte a sus rutinas. Algunos, que no han tocado poder, claman por un pacto entre lobos, entre partidos, para reconducir al rebaño de forma homogénea, más homogénea aún. Todos son sabedores de que controlar el espacio educativo es interesante, tanto por lo que tiene de control ideológico como por lo rentable que resulta un negocio en el que los clientes deben asistir obligatoriamente al establecimiento, rehenes legales.

Frente a estas batallas, que son más artificiales que profundas, defendemos un espacio diferente para la educación, un espacio que ha empezado a extenderse de forma más o menos silenciosa en los últimos años ampliándose de manera significativa, poniendo en marcha diferentes experiencias de educación llamada *alternativa*.[1] Sin embargo, no

---

1. A lo largo del libro se hablará a menudo de escuelas o proyectos educativos alternativos. Estos forman una variada red de espacios con denominaciones diferentes: escuelas libres, no directivas, activas, antiautoritarias, libertarias... Todas comparten un rasgo común: el rechazo por la escuela convencional y la puesta en marcha de prácticas donde el alumno es el centro del proyecto de enseñanza y aprendizaje. El nombre que se da a sí misma una escuela nos sirve para conocer sus preocupaciones, pero realmente no hay, a priori, una diferencia significativa entre, por ejemplo, una escuela no directiva y un pro-

todas estas experiencias coinciden con nuestros criterios, incluso algunas están claramente en oposición a los mismos, pues responden precisamente a la necesidad de adaptar al alumnado a la sociedad dinámica y creativa que se supone representa el capitalismo tecnológico y no ocultan carecer de un proyecto social divergente del actual. Simplemente se trata de una revolución metodológica que, al fin y a la postre, dejará intacto el mundo, si bien disimulará las cadenas. Otras de estas experiencias, más cercanas a nuestros planteamientos, viven en la arrogancia de la desmemoria, algo muy del signo de los tiempos, en los que cualquiera cree haber inventado la pólvora y reconocer raíces parece ser descubrirse desfasado. El caso es que muchas escuelas y proyectos de los denominados *alternativos* beben directamente de las líneas maestras del rico pensamiento y acción libertaria, de las que nosotros nos consideramos herederos sin rubor.

Con este panorama de crisis del modelo educativo, de intereses personales y de ampliación del espacio alternativo, pusimos en marcha esta obra.

Es muy posible que lectores que hayan realizado una profundización en la crítica al sistema de enseñanza no encuentren grandes aportaciones en este libro, lo reconocemos desde este mismo momento. Sin embargo, echábamos en falta una obra que sistematizase la visión crítica de una forma sencilla y ordenada. Nuestro punto de partida son las ideas anarquistas y, en ese sentido, pese a que en los últimos años ha habido una cierta proliferación de obras en este terreno, no se ha conseguido, creemos, mostrar las líneas maestras de análisis del sistema de adoctrinamiento de la escuela.

---

yecto educativo que se considere antiautoritario. Quizás la única diferencia marcada por estas denominaciones señaladas se relaciona con los proyectos libertarios que muestran su explícita identificación con la tradición pedagógica y política del anarquismo.

Por supuesto que esta obra quedará también incompleta, pues partir desde las ideas fuerza del anarquismo nos hace considerar al sistema de enseñanza una pieza, importante pero pieza al fin y al cabo, de todo un sistema de dominación que se corresponde con todo un entramado de relaciones sociales, políticas, económicas y personales que tienen como base la autoridad y el control de unos seres humanos por parte de otros.

Si bien reconocemos nuestras ideas anarquistas, si bien proclamamos con orgullo que este es un libro escrito por anarquistas, no es exactamente un libro escrito para anarquistas. En primer lugar, hemos intentado esgrimir nuestros argumentos y nuestros análisis de forma comprensible para el mayor número de gente posible, evitando al tiempo que se trate de una publicación para profesionales. Padres, madres, alumnado y cualquiera a quien interese el tema pueden leer el texto y tratar de complementarlo. Es por ello por lo que, entre otras cosas, hemos eliminado la habitual costumbre de citar montañas de bibliografía, a pesar de que numerosas lecturas y prácticas estén detrás de lo que vamos a contar. Incluimos al final una breve bibliografía para ampliar conocimientos, pero dejamos al lector la posibilidad de rastrear de dónde hemos bebido para redactar este trabajo. Tampoco hemos querido insistir en un lenguaje excesivamente técnico, pues si consideramos que la educación es un asunto que afecta a toda la sociedad, no tiene sentido crear un paralenguaje que nos ponga en el pedestal de los especialistas que dicen a los demás qué hacer. En los casos en que hemos visto necesario hacer referencia a teorías o autores significativos, hemos incluido notas para aclarar tales conceptos. Hemos vencido también la tentación de escribir un libro de una extensión enorme, entre otras cosas para proporcionar un material económicamente asequible para aquellas personas que tengan interés en el asunto. Queríamos alejarnos

lo más posible de las obras que acaban en las estanterías de sesudos analistas para coger polvo, docto polvo. Por supuesto, estas ventajas tendrán como contraposición que alguien pueda echar en falta análisis más extensos sobre algunos aspectos, pero siendo conscientes de ello, aspiramos a que nuestro libro sirva de puente hacia otros desarrollos teóricos y/o prácticos.

En ese sentido, estás ante un libro escrito por anarquistas preocupados y conocedores del sistema educativo, pero necesariamente incompleto. Nuestro conocimiento del fenómeno educativo nos hace comprender que se trata de algo muy complejo y siendo la extensión de la obra la que es, la escuela queda retratada como fenómeno general, aun a sabiendas de que hay momentos y lugares excepcionales, a pesar de que la generalidad sigue siendo una escuela liberticida y adoctrinadora. No se ofenda pues el lector trabajador de la tiza si se ve retratado de manera en la que no se reconoce, al igual que familias o alumnado. Toda obra de análisis necesita de cierta abstracción que solo puede obtenerse por la generalización y toda generalización contiene en sí rasgos certeros y, de alguna manera, pérdida de detalles.

Hemos dispuesto esta obra en seis capítulos dedicados a diferentes aspectos de la enseñanza que nos parecen relevantes y que pueden hacer un retrato del sistema de forma ordenada. Comenzaremos, ya que es el asunto central, haciendo unas aclaraciones sobre lo que consideramos que es aprender y lo que la escuela representa de ese aprendizaje, en una reducción del concepto bastante significativa. Pasaremos luego a un repaso histórico para la comprensión de la génesis de los sistemas estatales educativos, novedad que incluye la obligatoriedad y que magnifica el papel del Estado en la educación de todas las personas dominadas por él. En el capítulo tercero nos centraremos en las relaciones entre la escuela y el poder, tanto como construcción ideológica

como en tanto que realidad tangible, ahondando en lo que la escuela enseña de forma oculta, para explicar en el siguiente capítulo lo que la escuela enseña de forma explícita, los llamados *contenidos*, y en cómo estos contenidos no son neutrales, sino que responden a criterios que se relacionan con el modelo político y económico imperante. En el capítulo quinto haremos un análisis de la metodología escolar actual y, para terminar el libro, expondremos la concepción antropológica que subyace al modelo educativo, la visión del ser humano que sostiene la escuela actual. Como es lógico, podríamos haber ordenado nuestras tesis de otra forma, pero hemos considerado que de esta forma se construye una especie de embudo dialéctico que va de lo más general, que puede ser la consideración del aprendizaje de una forma muy amplia, al objetivo central de la enseñanza estatal o privada: la creación de un modelo humano concreto, cercenado y obediente.

El libro estará recorrido por una tesis central poco novedosa: la escuela es una herramienta de reproducción del sistema, que genera o trata de generar individuos conformistas. Esto obedece, tanto a un plan declarado en las diferentes disposiciones legislativas como a la dinámica no declarada, así como a las prácticas irreflexivas de la escuela, que repite rutinas heredadas.

Sabemos que para algunos lectores esta tesis resultará familiar y para otros supondrá un choque con sus percepciones sobre la escuela como factor de movilidad social o de aprendizajes sistemáticos y útiles, por lo que animamos, sin duda, a la lectura de esta obra y de otras, a la multiplicación de respuestas, a la puesta en marcha de iniciativas, a la transformación desde la reflexión y, en definitiva, a la acción.

Capítulo 1

APRENDIZAJE Y ESCUELA

La escuela contra el aprendizaje

El ser humano, en cuanto que ser vivo, tiende a una compleja interacción con su entorno. Dicha interacción, como resulta evidente, es constante en todas las etapas de la vida humana. De esa interacción se derivan cambios tanto en el ser humano como en su entorno. Los cambios sufridos por el ser humano fruto de esa interacción están condicionados por mil aspectos diferentes. En este capítulo vamos a intentar aproximarnos a esa pequeña cantidad de cambios humanos que la mayoría de los mortales han considerado que merecen recibir el nombre de *aprendizaje*.

Desde un punto de vista amplio se podría considerar el aprendizaje como un cambio cognitivo, entendido este como un cambio emocional o intelectual, si bien predomina en nuestras sociedades la idea de que el aprendizaje es el resultado de un conjunto de procesos que finaliza con la adquisición de una serie de conocimientos teóricos o prácticos considerados prestigiosos en dicha sociedad.

Frente a los amplios y aislados debates en el mundo académico construidos por una bibliografía apabullante, encontramos un generalizado concepto de aprendizaje enormemente estrecho, ampliamente arraigado entre los medios de comunicación, los profesionales de la docencia y la sociedad en general. Como acabamos de señalar, ese concepto estrecho de aprendizaje tan generalizado, que es asociado a la adquisición de una serie de conocimientos prestigiosos, ha sido, por lo menos en los últimos siglos, vinculado a las instituciones escolares o académicas. No significa esto que la sociedad no reconozca que se pueda aprender fuera de esas instituciones. Simplemente estas son el espacio donde el aprendizaje, tal y como se suele reconocer, se encuentra en *estado puro*. Aprender fuera de las instituciones es posible, según la opinión más generalizada: hay juegos educativos, documentales educativos, etc. Dichas actividades apenas amplían el concepto de aprendizaje, pues bajo modelos diferentes pretenden conseguir la adquisición de conocimiento siguiendo el modelo de las instituciones educativas.

Las instituciones escolares se resisten a reconsiderar el papel del aprendizaje en la vida de las personas. Aprender es conocer los detalles de la tabla periódica o conocer las capitales de los países europeos pero, desde luego, aprender a fregar los platos o a arreglar un enchufe no tiene la misma dimensión y ese aprendizaje no es digno de ser así considerado. La escuela, de este modo, se alza con el monopolio de las formas de conocimiento consideradas más elevadas, alrededor de las cuales articula una serie de mecanismos mediante los cuales intenta conseguir su interiorización. A eso es a lo que llama *aprendizaje*. Este aprendizaje, asociado como señalamos a la adquisición de la Alta Cultura, apenas es motivo de debate. Las líneas que separan lo que es digno de aprender en las instituciones escolares de lo que no lo es son sólidas, y si los comparamos con los ya de por sí pobres debates sobre cuestiones meto-

dológicas nos encontramos con décadas de debates que han limitado el estado de la cuestión a Educación para la Ciudadanía contra Religión Católica y cosas por el estilo. No es que estas polémicas sean irrelevantes, al contrario, sirven perfectamente para comprender los parámetros en los que se mueven los debates en torno al sistema educativo actual, pero muestran al mismo tiempo la superficialidad de estos.

La estrecha visión del aprendizaje que se infiere del análisis de las instituciones escolares nos invita a pensar en un proceso unilineal equivalente al modelo de progreso social. Nos explicamos. La historia nos enseña que en el principio de los tiempos el ser humano era primitivo y salvaje y el complejo discurrir de los tiempos nos ha llevado a construir una civilización avanzada. En concreto, (y esperamos no causar demasiada risa) el más perfecto de los mundo posibles. El sistema de enseñanza haría algo semejante con los estudiantes, que después de años entre los muros de las escuelas, institutos, universidades o academias pasarían de seres primarios a seres cultos, preparados, etc. Esta visión es tan simplificadora que esconde múltiples aspectos de la verdadera naturaleza de las instituciones educativas. Uno de esos aspectos tiene que ver con cómo la escuela, al creerse depositaria del conocimiento, por no decir del Conocimiento, y al concebir al estudiante como sujeto pasivo de aprendizaje, tiende a transmitir de forma interesada que el proceso educativo es unidireccional. El único individuo que aprendería en estas instituciones según este modo de ver la realidad sería el alumno. Así se hace invisible toda forma de interacción entre las diversas personas que conviven en las aulas, con la excepción de la recepción de los conocimientos teóricos o prácticos que el propio sistema educativo considera relevantes. Ese es el único aprendizaje y todas aquellas experiencias positivas o negativas que forman parte del día a día en la escuela no forman parte del proceso de aprendizaje educativo.

Para resumir: el aprendizaje, desde ese punto de vista, es el resultado positivo de adquisición de conocimientos. La escuela, a través de sus docentes, da ese conocimiento. Los estudiantes lo reciben. Ese es el esquema general que explica para la mayoría de las personas el funcionamiento de las instituciones educativas. Son minoría las personas capaces de elaborar una explicación que vaya más allá de ese modelo.

El peculiar concepto hegemónico de aprendizaje, sostenido casi sin oposición por las instituciones académicas, presupone que las personas tienen que aprender mil cosas que producen en ellas, en multitud de ocasiones, total indiferencia o, incluso, absoluto rechazo. No es infrecuente la opinión que señala que el ser humano es curioso por naturaleza y que, por tanto, aprender forma parte de su ser. Sin embargo, parece que la naturaleza lo ha dotado de una curiosidad errática, por cuanto el ser humano tiene, según parece, una incapacidad manifiesta para aprender lo que debe aprender. Esto es lo que se desprende de la realidad escolar que marca no solo qué aprender, sino también que aprender es un don que la escuela otorga, por lo que el aprender pasa de ser una manifestación humana a una obligación institucional en las sociedades contemporáneas. Hasta tal punto ha calado esta idea que la mayoría de la gente cree que si desaparecieran por arte de magia las escuelas, institutos y demás espacios institucionales de enseñanza no habría dónde aprender ni manera alguna de gestionar esta parcela de la realidad humana, pese a que han existido (y siguen existiendo) multitud de sociedades (con características muy diferentes) en las cuales la enseñanza y el aprendizaje se han gestionado sin la existencia de espacios especializados para su *administración*.

La obligatoriedad de la enseñanza apenas es cuestionada, pues hoy en día es considerada un avance social; la obligatoriedad del aprendizaje, tal y como lo hemos explicitado arriba, no tenemos claro si conse-

guirá el mismo consenso. Lo que creemos que poca gente comenta, pero casi todo el mundo que ha reflexionado sobre el mundo de la educación conoce (y dudamos que alguien que tenga sentido de la vergüenza se atreva a defender), es cómo el aprendizaje cae desde la escuela hasta los estudiantes como lluvia que a todos debiera empapar de cultura por igual, pese a que la realidad es que cada persona es diferente. Y como cada persona es diferente, sus ritmos de aprendizaje, sus inquietudes, sus motivaciones, su entorno, sus estímulos, etc., serán bien distintos de los de todos y cada uno de sus compañeros de pupitre y de aula, pese a que esa diversidad es deliberadamente ignorada por las instituciones escolares. De este modo, la escuela desdibuja la diversidad individual de cada uno de los que conviven entre sus cuatro paredes y, por supuesto, trabaja minando día a día dicha diversidad a través de diversos mecanismos que consideran la diversidad como una excepción, cuando la realidad es que es la norma. Llegado el caso, la diversidad puede ser estigmatizada como enfermedad, déficit o inadaptación, siempre culpando al individuo frente a la institución escolar. Esta nunca será atacada por su papel homogeneizador, pues esto supondría atacar uno de los pilares sobre los que se sustenta el sistema educativo como parte del sistema de dominación.

La escuela: todo por la enseñanza, pero sin el aprendizaje

Es posible que haya gente que crea en las casualidades. De esta manera sería posible ver que el modo de organización del sistema de enseñanza o que parte del día a día del mismo podrían dar lugar a situaciones no valoradas, no deliberadas... Así, diversas problemáticas surgidas dentro de estas instituciones serían antes un error que una apuesta política por hacer las cosas de un determinado modo. No podemos evitar creer en la ingenuidad (no queremos ser malpensados) de alguien

que pudiese razonar de ese modo. Si somos, como dicen a menudo, hijos de la posmodernidad y hemos tenido que engullir, por suerte o por desgracia, los textos de Derrida, Deleuze y compañía ¿quién puede creer en los actos *insignificados*? Nadie a estas alturas debiera creer en la posibilidad de que los comportamientos de una persona o una institución (o todo lo que se derivara de esos comportamientos) carezcan de significado. Toda nuestra realidad social está vertebrada (o atravesada si lo preferís) por una serie de valores explícitos o implícitos y la escuela no iba a ser menos. No es por eso casualidad que el aparato burocrático que recibe el nombre de *sistema de enseñanza* reciba ese nombre y no el de *sistema de aprendizaje*. La reflexión es sencilla. Los documentos oficiales señalan que los estudiantes son los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje pero la realidad es completamente distinta. El lenguaje no es gratuito. El sistema dice ser de *enseñanza*, no de *aprendizaje*. Lo importante es lo que se enseña o incluso quién enseña y todo debate gira alrededor del enseñar. Por eso hay centros de enseñanza obligatoria, por eso se habla de sistema de enseñanza, enseñanza secundaria, etc. y por eso el concepto de *enseñanza y aprendizaje* está circunscrito a ámbitos enormemente reducidos.

Métodos de enseñanza y de aprendizaje

Dicen los pedagogos que los trabajadores de la enseñanza, sean maestros o profesores de cualquiera de los diferentes niveles, tienen en común un rasgo definitorio, al menos en España. Su desprecio por la pedagogía y la reflexión profesionalizada sobre su tarea y, en relación a esto, señalan una formación pedagógica enormemente pobre.

Por esto, en la enorme bibliografía sobre el tema se muestra que, en los muy reducidos circuitos vinculados al mundo académico de los pedagogos, se aboga por la necesidad de hacer una inversión mucho

mayor para incrementar la formación pedagógica y didáctica de los profesionales de la docencia. Un problema muy serio del sistema educativo del Estado español sería esa falta de formación, que ha dado como resultado durante décadas una práctica docente basada en enseñar de la misma forma en que se ha aprendido. Los docentes de hoy enseñarían, desde este punto de vista, con los métodos y los principios pedagógicos que ellos mamaron como alumnos. Eso sí, con algunos muy superficiales reajustes, pues los tiempos cambian que es una barbaridad. Obviamente, esto no sirve para describir el 100 % de la práctica docente (al fin y al cabo hay diferentes niveles educativos con diferentes tipos de formación y otros muchos factores en los que no podemos detenernos). Algunos ante esto señalan que sí, que la enseñanza ha cambiado desde el punto de vista de las prácticas docentes en los últimos 30 años, ya que estas tres décadas, desde el punto de vista pedagógico, han supuesto un retroceso en muchos aspectos y aquellos años 80 que en España venían cargados de energías renovadoras, también en el mundo de la enseñanza, fueron poco a poco palideciendo ante el avance, también en este campo, de lo que la literatura progresista denomina la Revolución Neoliberal. No sabemos si hoy en día hay más docentes con *alta cualificación pedagógica*. Para eso habría que saber decir (y medir) qué elementos son los que sirven para cuantificar esa alta cualificación pedagógica. Lo que sí tenemos claro es la cantidad de proyectos que a principios de los 80 se autodenominaban *renovadores*, *alternativos*, etc. y cuántos había hace, por ejemplo, 5 años atrás.

Fruto de esa falta de formación, los docentes llevarían a cabo una tarea carente de rigor, guiada por prejuicios de todo tipo. Así, los trabajadores realizarían una labor desorientada y desorientadora debido a una falta absoluta de conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos.

Los pedagogos consideran que toda labor docente debe ser desempeñada a partir de una serie de herramientas surgidas a raíz de la adquisición de determinados conocimientos psicopedagógicos y sociopedagógicos. Por un lado, por tanto, debieran tener unos mínimos conocimientos de psicología evolutiva e, incluso, de psicología aplicada. Esto les debiera servir para conocer los principios básicos del desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes y, llegado el caso, les podría facilitar herramientas de trabajo para abrir la puerta a la interacción emocional con (y entre) los alumnos y a la detección de las consideradas patologías. Por otro lado, una formación sociopedagógica le serviría al trabajador de la enseñanza para conocer el entorno sociocultural del que es partícipe como profesional inserto en una institución a la que se le supone una labor social. Al fin y al cabo, pese a la más que frecuente desconexión de la escuela de su entorno, esta nunca es, obviamente, absoluta. Lo cierto es que esa comunidad de pedagogos preocupados por el estado del sistema educativo, no puede reseñar un análisis más negativo: los docentes no saben nada de psicopedagogía, ni de sociopedagogía. Es evidente que esta generalización es algo injusta: los trabajadores de la Educación Infantil sí que tienen conocimientos de psicología evolutiva, los psicopedagogos de los centros de enseñanza secundaria o los maestros de pedagogía terapéutica tienen conocimientos de psicología aplicada, los PTSC (Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad) de esos mismos centros tienen esa formación que hemos denominado sociopedagógica y así podríamos continuar nombrando a profesionales que probablemente formen menos del 10 % de todo el personal docente del conjunto de las diferentes instituciones educativas. Al no ser así, es decir, al existir un total desconocimiento de los rudimentos básicos de la profesión, los docentes basarían su día a día en una serie de prejuicios pedagógicos superficiales que mezclarían una serie de prácticas de dife-

rentes paradigmas educativos que darían como resultado un modelo de enseñanza sin criterio lógico, racional o profesional riguroso ninguno.

Los teóricos de la educación insisten en clasificar ciertas prácticas educativas en tres paradigmas. El primer paradigma es el denominado *tradicional*,[2] el segundo es el *conductista*[3] y el tercero es el *constructivista*.[4] Obviamente, los hemos enumerado en este orden por una cuestión histórica. Siendo, sin duda, el modelo contructivista el enunciado en último lugar, dado que buena parte de sus teorías han sido elaboradas hace poco más de medio siglo. La tarea docente estaría impregnada de

---

2. Hemos puesto el nombre de *modelo tradicional* a aquel que suele ser englobado por algunos autores bajo el nombre de *racionalidad academicista* y cuya base, nos arriesgaríamos a decir, se encuentra en las prácticas que vienen, en su grueso, de la enseñanza escolástica.

3. El modelo psicopedagógico conductista es el que se deriva de las teorías psicológicas del mismo nombre que vieron la luz en Estados Unidos en la segunda década del siglo XX. John B. Watson es considerado el padre de esta corriente de gran influencia durante bastantes décadas en la psicología clínica (que aplicó profusamente sus teorías para la modificación de la conducta), aunque probablemente sean más conocidos los nombres de los investigadores I. P. Pavlov o B. F. Skinner, cuyos estudios sobre el condicionamiento forman parte fundamental de la Historia de la Psicología. Esta disciplina sería, tal y como lo exponen sus investigadores, una filosofía de la ciencia de la conducta, sirviendo de contrapeso a las populares, en los albores del siglo XX, teorías del psicoanálisis imperdonablemente carentes de método experimental.

4. El constructivismo pedagógico es una corriente que se basa, principalmente, en las teorías de los investigadores Jean Piaget y Lev Vigostky cuyos estudios muestran que los seres humanos son los protagonistas de la construcción del conocimiento, no siendo este una copia fiel de la realidad retenida por el sujeto. Así, se alejan tanto de las teorías que piensan al ser como producto único de sus mecanismos internos, como de aquellas que le entienden como resultado de su entorno, para llegar a posturas mucho más matizadas y complejas que todavía hoy (unos 80 años después de sus primeros textos) se consideran, entre la comunidad académica, la base del modelo pedagógico más avanzado.

aspectos de estos tres modelos, siendo el modelo tradicional el que tendría más peso, si bien lo importante no es esto. Lo relevante es que el desconocimiento de los diferentes paradigmas y sus principios y herramientas conlleva una mezcla desordenada de los mismos, sin que exista un análisis de las potencialidades y limitaciones de cada práctica. En este sentido queríamos desgranar la concepción del aprendizaje hegemónica entre los docentes, teniendo en cuenta los diferentes paradigmas que acabamos de enumerar.

Desde hace unos años han asomado a una parte de los círculos de pedagogos (y a algunas partes de los círculos políticos de izquierda, que algunos llamarían radical) las teorías pedagógicas de Paulo Freire. Su incidencia teórica en estos círculos es relevante y, en América Latina, es ineludible. En España, el interés despertado en esos muy reducidos círculos es inversamente proporcional a su relevancia en el día a día en las instituciones educativas. No obstante, nos gusta su modo de explicar la concepción del aprendizaje en eso que hemos llamado *paradigma tradicional*. Según esta visión del aprendizaje, el docente sería como una jarra llena de agua y el agua serían los conocimientos. Los estudiantes serían vasos vacíos y el proceso de aprendizaje sería simplemente una especie de trasvase de agua para llenar los vasos. Este ejemplo gráfico (hay otros similares pero menos difundidos, como el de la torre de folios) explica de manera sencilla el modelo que suelen denominar *bancario*. En él se valora de forma destacada el aprendizaje memorístico y lo cierto es que, pese a ser la base de las prácticas docentes en nuestro entorno, lleva décadas recibiendo críticas bastante generalizadas (por no hablar de las críticas de ciertos sectores que llevan cerca de dos siglos atacando este modelo). Es común señalar que el paradigma tradicional del aprendizaje lleva aparejado una concepción de la inteligencia lineal y estática. Según esta visión, hegemónica todavía hoy, una

persona nace con unas capacidades, según los docentes tonto (*cortito* si se preocupan algo por lo políticamente correcto) o listo, y esas capacidades marcarían el ritmo de llenado del vaso. La inteligencia, por tanto, tendría un carácter exclusivamente endógeno, biologicista, en el sentido más pobre del término. Es decir, que los genes marcarían tu inteligencia y esta sería inamovible, completamente estática y el entorno no influiría por tanto en su desarrollo. Una inteligencia que, por supuesto, sería entendida como la capacidad de asimilar/reproducir la cultura escolar, pues las teorías de las inteligencias múltiples son completamente ignoradas en estos ámbitos.

Las críticas no se quedan ahí, como es fácil suponer. Un modelo que considera aprender a memorizar unos datos, unos conceptos, unas teorías, unas biografías y unos autores no puede eludir las mofas de quienes solo pueden considerarlo una fábrica de loros. El análisis del conocimiento, tal y como es concebido por estas teorías, tiene una forma enciclopedista. El conocimiento sería acumulativo y, como decíamos anteriormente, a veces es comparado con una montaña de papeles, ya que en un porcentaje muy alto de casos, según se van acumulando conocimientos, unos sepultan a otros anteriormente *aprendidos* y de todo lo que se estudia solo se recuerda lo último, ¡como mucho!, ya que en múltiples ocasiones, de mil asuntos estudiados en las escuelas, no se recuerda... ¡nada!

Este modo de concebir el aprendizaje es capaz de eludir cualquier crítica sin problema, ya que la responsabilidad siempre recae en el individuo. Su éxito o fracaso depende, casi única y exclusivamente, de esa (escasa o abundante) inteligencia (innata) que las instituciones escolares (por suerte o por desgracia) no pueden regalar a las personas. La simplicidad del razonamiento es extraordinaria, casi vergonzante, pero lo cierto es que las teorías del aprendizaje mantenidas por la mayoría

de los trabajadores de la enseñanza de nuestro entorno se basan en aseveraciones de este tipo.

Hoy pocos docentes (en realidad, ninguno) sostienen su labor cotidiana en el modelo tradicional al 100 %. En casi todos los casos se insertan otra serie de aspectos vinculados a otros modelos pero sin una racionalidad pedagógica elaborada, sino más bien fruto de una irracionalidad pedagógica improvisada que podría justificarse con «esto siempre se ha hecho así» o «esto es lo que funciona». El ejemplo más significativo tiene que ver con la utilización de aspectos vinculados con la psicología conductista.

Es posible que algunos piensen que ciertos aspectos del aprendizaje, tal y como se ponen en práctica en las aulas de nuestro amado país, coinciden con ciertos aspectos de la psicología conductista aunque son previas a él. Es cierto. La utilización del premio como refuerzo y el castigo como modo para provocar rechazo a algo, no surgió en las escuelas después de que los trabajadores de la enseñanza comenzaran a leer a Skinner o a Watson. No, estas prácticas docentes parecen intuitivas, en el sentido de que tienen que ver con formas tan básicas del comportamiento humano que podemos encontrarlas arraigadas mucho antes de la llegada de las teorías de la psicología conductista, si es que estas han llegado alguna vez al mundo educativo de nuestro entorno de forma rigurosa y sistemática. Es cierto que algunos elementos relevantes de la psicología conductista sí que han adquirido cierta importancia. Por ello, entre las autoridades educativas se ha incrementado en las últimas décadas el interés por hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje algo baremable, evaluable y sistematizable. Frente a la arbitrariedad de los procesos de calificación de décadas atrás, se ha impuesto, repetimos, entre las autoridades educativas (y solo entre las autoridades educativas), en los últimos años, un inusitado y desmedido afán por unos méto-

dos de calificación (incluso a veces de evaluación, que no es lo mismo) objetivables. Obviamente, esto, hoy por hoy, es como poner puertas al campo. Querer medir el aprendizaje, es decir, cuantificarlo como el que cuantifica el peso de una persona, no solo es arriesgado sino que es una absoluta falacia. La complejidad del proceso de aprendizaje queda muy lejos de las herramientas pedagógicas existentes. Lo que se cuantifica, de forma extremadamente vaga, intuitiva, con unas herramientas pedagógicas mucho más pobres que las existentes, es la evolución en la adquisición de algunas habilidades. Y lo que ha traído este interés por erradicar esa arbitrariedad es, ante todo, una burocratización de la vida docente digna de elogio.

La influencia conductista, que en ciertos aspectos parecía querer superar los modelos tradicionales, no ha aportado un gran aparato científico para entender la complejidad humana en los procesos de aprendizaje. Tenemos la convicción de que las teorías originales no se acercan ni de lejos a esta posibilidad, pero lo curioso es que en el mundo educativo lo que encontramos es algo así como una concepción del aprendizaje *pseudoconductista* que solo toma vagamente los pilares centrales de este paradigma de la psicología y, como resultado, tenemos una concepción del estudiante extremadamente mecanicista. Algo, por otra parte, natural teniendo en cuenta la peor tradición antihumanista que ha alimentado esta corriente.

Por tanto, tenemos que la mayoría de los docentes y buena parte de la sociedad construye su visión del aprendizaje a partir de una mezcla de prejuicios tradicionales y pseudoconductistas. Y, en realidad, poco más. En los últimos años (probablemente dos décadas a lo sumo), las universidades de pedagogía en España y algunos círculos relacionados con el mundo de la educación tratan de difundir las teorías constructivistas del aprendizaje que pretenden ser una superación de los modelos

conductistas. El resultado ha sido extremadamente pobre. No obstante, ciertos conceptos vinculados a este modelo han conseguido algún grado de popularización entre los trabajadores de la enseñanza, sobre todo entre los de las etapas más tempranas. Por supuesto que conceptos como *aprendizaje significativo*[5] sean conocidos por casi todos los docentes poca transcendencia tiene desde el punto de vista práctico.

Es cierto que durante la pobre formación pedagógica, sobre todo en secundaria y universidad (y estos últimos ni eso) que cursan los docentes en España, estos se ven obligados a enfrentarse a temarios donde leen teorías de Vigotsky, Piaget, Ausubel y otros autores tradicionalmente asociados al constructivismo. En ellos leen teorías que destierran las visiones del aprendizaje lineal, plano y estático y las sustituyen por visiones dinámicas y complejas. Lo simpático de la cuestión es que estudian las teorías constructivistas de forma no constructivista, lo cual da como resultado un conocimiento teórico que casi todos los trabajadores de la enseñanza entierran en menos que canta un gallo. Obviamente, las razones que impiden la popularización de prácticas metodológicas basadas en las visiones constructivistas del aprendizaje van mucho más allá de la explicación que acabamos de señalar, pero tememos que la complejidad del asunto nos impide poder abordarla por ahora.

El aprendizaje en los proyectos educativos anarquistas

Si el movimiento anarquista actualmente se enorgullece de estar a la vanguardia de las teorías educativas y, sobre todo, a la vanguar-

5. La *teoría del aprendizaje significativo*, básicamente, trata de explicar cómo los conocimientos previos condicionan los conocimientos (y experiencias) nuevos produciéndose en dicha adquisición un reajuste y modificación de ambos elementos. Ese potencial de conocimientos y experiencias nuevos es el denominado *zona de desarrollo próximo*, es decir, el umbral de posibilidades de aprendizaje en una determinada etapa madurativa.

dia de las prácticas educativas, no es por casualidad, sino fruto de la profunda humanidad que se respira en las aspiraciones libertarias. Un ejemplo concreto en relación a este aspecto ya lo apuntamos al hablar de la unidireccionalidad del aprendizaje en los proyectos educativos convencionales.

Si nos remontamos a los primeros proyectos educativos anarquistas, allá en los inicios del siglo XIX, podemos encontrarnos con cómo los anarquistas siempre han entendido lo educativo de una manera mucho más amplia que el pensamiento educativo hegemónico de los diferentes periodos históricos. Eso es especialmente evidente hoy. El pensamiento educativo anarquista considera de una estrechez de miras imperdonable el que más arriba llamamos *aprendizaje unidireccional*. Las personas influyen unas sobre otras y la interacción es constante en cualquier espacio de la vida. Esto no cambia si los protagonistas reciben el nombre de *maestros* y *alumnos* y están todos bajo el techo de un edificio al que llaman *escuela*. Por eso, el pensamiento educativo anarquista prefiere hablar de *bidireccionalidad* de la enseñanza y del aprendizaje, puesto que eso implica que todas las personas que participan de un proyecto de este tipo están aprendiendo y están enseñando, sobre todo porque el concepto de enseñanza no es definido de forma pobre y estrecha, pues no se aprenden solo conceptos teóricos o se adquieren habilidades prácticas, sino que se aprende desarrollando todas las potencialidades del ser humano y por eso se aprende a escuchar a los demás, se aprende a colaborar, se aprende a compartir, a observar, etc. De este modo, unas veces unos son más enseñantes y otros más enseñados y, posteriormente, los papeles cambian. Los papeles son dinámicos y no estáticos como en la escuela tradicional. Así se entiende el aprendizaje de forma más abierta, evitando que el aprender obligatoriamente condicione la natural condición curiosa del ser humano. Hay que tener en cuenta que

el obligar a aprender a alguien es una muy buena medida para contribuir a que esa persona rechace eso que quieren hacerle aprender, a la persona que le obliga a aprender y la institución responsable de todo esto. Para comprobarlo solo hay que pasearse y preguntar, por ejemplo, a la entrada de cualquier instituto de enseñanza secundaria.

Frente a las prácticas educativas convencionales, señalábamos que el pensamiento educativo anarquista entiende el aprendizaje de una forma antropológicamente más rigurosa. Se aprende en la escuela y fuera de ella. Y el aprendizaje, aunque tradicionalmente tenga connotaciones positivas (de lo contrario no se explicaría el dicho «Es bueno saber de todo»), es una transformación cognitiva y emocional (por si alguien separase ambos aspectos del ser humano) que en realidad no está muy claro que siempre sea positiva. Un ejemplo extremo: aprender a torturar no parece que implique nada positivo, al menos para las personas decentes. Aprender ha sido tradicionalmente considerado algo bueno porque se ha asociado a avanzar, a progresar como individuo. Era adquirir cultura, la Alta Cultura, y esa estaba en la escuela. La visión positiva del aprendizaje, entendiendo este como forma de adquirir cultura (entendida esta como suma de conocimientos prestigiosos), también ha estado presente en la historia del movimiento libertario. Aprender no era solo aprender a leer o a multiplicar, pero leer o multiplicar y otros muchos conocimientos científicos y humanísticos que los anarquistas consideraban emancipadores eran enormemente valorados. Esa cultura debía servir para autocapacitar a las personas, ayudarlas a crecer y, por tanto, debía incidir inevitablemente en la sociedad para conseguir cambios que la hiciesen más justa y solidaria. Este valor enorme que se dio a la cultura crítica como herramienta de concienciación unida a la visión ampliada del aprendizaje es fácilmente rastreable en el mundo anarquista.

Como esa cultura tenía capacidad emancipatoria, por cuanto despertaba conciencias, no podía quedar relegada a la escuela para niños y jóvenes. Por eso existían escuelas nocturnas pensadas para adultos y también ateneos, donde los modelos no formales de educación[6] se ponían al servicio de la lucha contra la ignorancia. Con ese mismo objetivo se pusieron en marcha universidades populares.

Pese a que el movimiento anarquista consideró positiva la idea de usar la escuela como motor del cambio individual y social, no pretendió aislarlo de su entorno y encerrar allí la cultura legítima, a la espera de que las personas pudiesen llegar a esa cultura una vez dentro de los muros del centro educativo. Por el contrario, estos proyectos, al entender el conocimiento no como algo cerrado y libresco sino como algo dinámico, abierto, experiencial, tendieron a una relación intensa con el entorno social en el que se desenvolvían. Así, las actividades al aire libre siempre se han considerado como parte de un mundo que conocer, explorar... De esa manera, el aprendizaje estaba atado a la comprensión de un mundo no mediatizado de forma rígida por los libros. Si se podía ir al campo a estudiar las plantas caducifolias era mejor que leer en un libro qué son y cómo son las plantas caducifolias. Obviamente, los proyectos en grandes núcleos urbanos tienen ciertas limitaciones en este sentido, si bien se ha mantenido esta pretensión de relacionarse con el entorno (no solo natural, sino humano) de forma activa. La escuela libertaria no puede aislarse tal y como suelen hacerlo las escuelas con-

6. Mientras que la educación formal es aquella que conocemos como *reglada*, es decir, la institucional (con sus horarios, sus currículos, sus títulos, etc.), la educación no formal se produce en espacios no institucionalizados a través de coloquios, conferencias, debates, etc. (sin currículos, sin horarios fijos, sin títulos). A estas dos denominaciones hay que añadir la educación informal que suele asociarse al aprendizaje que habitualmente no es considerado tal y que surge en el contacto entre iguales: amigos, compañeros de trabajo, etc.

vencionales, que mantienen, en ese sentido, unos principios opuestos, ya que se menosprecia todo conocimiento que no pueda ser mostrado de forma muerta sobre pizarra, en la pantalla de un ordenador, con un proyector, etc., pues el aprendizaje escolar tradicional es concebido de esa manera porque de ese modo, al convertirse en intermediador necesario, legitima su papel social como gestor indiscutible de la cultura en nuestras sociedades.

Pese a la importancia que se ha dado a la cultura que el anarquismo ha valorado como catalizador del cambio individual y, por consiguiente, del cambio social, nunca el pensamiento educativo libertario ha abandonado sus principios no directivos, es decir, antiautoritarios. Esto supone una diferencia significativa en el modo de concebir el aprendizaje. Obligar a aprender algo es, como señalábamos, algo solo concebible en una sociedad que ha llevado la alienación a extremos impensables, porque significa enseñar al ser humano que es incapaz de gestionar siquiera los procesos más elementales de su propia vida sin una autoridad externa. El pensamiento educativo anarquista, como muestran muchos antropólogos, entiende que detrás del aprendizaje hay un proceso de adaptación a una determinada comunidad humana, a una determinada sociedad. Por eso no creen que, por ejemplo, en una sociedad donde lo escrito está en todas partes pueda haber personas que vivan con total indiferencia hacia ese fenómeno cultural. Este ejemplo no es especialmente original, como probablemente no sería original demostrar la verosimilitud de este argumento acudiendo a ejemplos de las muchas sociedades no occidentales donde el aprendizaje es informal, es ajeno a la escuela, sencillamente porque en esas sociedades no tienen escuelas. Y, por tanto, no hay una institución formal donde se obligue a aprender unas determinadas formas culturales, lo cual no significa, obviamente, que en dichas sociedades el aprendizaje sea necesariamente

menos coercitivo o más libre. Eso depende de múltiples factores que, obviamente, escapan al objetivo de nuestras reflexiones.

Las ideas de ese heterogéneo y diverso movimiento educativo que podríamos denominar *antiautoritario*, están, como no podía ser de otra forma, sujetas a polémicas y debates más o menos candentes. En relación al aprendizaje, un problema central está relacionado con la idea del estímulo y los límites del aprendizaje por descubrimiento y la autogestión del aprendizaje. Hemos mencionado que las personas son curiosas por naturaleza, pero esa naturaleza curiosa está fuertemente condicionada por el entorno social en el que una persona se desenvuelve. Actualmente, entre los autores que reflexionan sobre el tema y entre los diferentes colectivos que ponen en marcha proyectos de aprendizaje libre se muestran dos posturas sobre la idea antes enunciada. Si, repetimos, el ser humano siente una natural inclinación hacia el conocer en su sentido más amplio, y si esa inclinación está condicionada por su entorno, hay quienes consideran que el entorno humano solo limita las posibilidades, forzando ritmos y condicionando el desarrollo natural de un ser que tiene dentro de sí todas las potencialidades. Este posicionamiento advierte que los adultos no tienen que interferir en cómo, dónde y qué aprender. Hay, desde estas posturas, una relativización de los argumentos que consideran que dejar a un niño aprender sin una tutorización adulta permanente le hace aprender menos, poco o nada, según la confianza de cada uno en el sistema educativo. La contestación desde estos postulados no directivos es simple: en el sistema educativo se aprenden muchas más cosas teóricas e incluso puede que muchas más cosas prácticas pero, ante todo, se aprende a obedecer y a ser infeliz. La prioridad no es aprender cosas que la sociedad estatal-capitalista demanda que aprendas, sino que se trata de un concepto radicalmente distinto de aprender, porque el proyecto de persona es también radical-

mente distinto. La cuestión de la interacción del adulto con los niños en este tipo de proyectos no directivos es un tema de debate fundamental y, en la mayoría de los casos, hay una permanente búsqueda de fórmulas que impidan la reproducción de la figura del docente con todo lo que eso significa como figura de referencia que, según su punto de vista, tiende a centralizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, muchos proyectos de este tipo prefieren hablar de *acompañantes*, personas que permanecen en los espacios de crianza y cuya misión consiste simplemente en asegurar el bienestar físico y emocional de los chicos. Estos proyectos se mueven en la órbita del *movimiento sin escuela*, o *movimiento desescolarizador* y en no pocos casos hay una enorme confluencia con asociaciones de crianza natural. Son, casi siempre, proyectos pequeños, cuyos protagonistas son familias con niños que no suelen llegar a los 6 años, acostumbran a contar con pocos participantes y, obviamente, las familias que se unen a estos proyectos o que ponen en marcha alguno, suelen vivir una radical disconformidad con respecto al modelo de enseñanza convencional. No conocemos ningún espacio de estas características que se autodenomine anarquista o libertario, pues es habitual que se sientan más cómodos bajo el nombre de e*scuelas libres* o *proyectos no directivos*. Siendo rigurosos, debiéramos señalar que tiene más lógica englobarlos como *proyectos antiautoritarios* que como proyectos anarquistas, pese a que muchos de ellos son animados y apoyados de forma explícita por familias o personas que se identifican de forma clara con el ideario libertario.

Este tipo de pedagogías de carácter antiautoritario en cuyas reflexiones, y, por supuesto, en su práctica, se deja entrever el eco evidente de Carl Rogers o Alexander Neill,[7] han tomado impulso en la

7. Carl Ransom Rogers (1902-1987) fue un psicólogo estadounidense considerado por muchos como el padre del enfoque humanista en psicología. Sus teorías sobre la *terapia*

segunda mitad del siglo XX, por lo que han recibido el influjo del pensamiento educativo anarquista clásico, pese a que en muchos aspectos difieren de él. Las diferencias más importantes entre estos proyectos y los que se autodenominan *anarquistas* o *libertarios* están relacionadas con la diferente visión del aprendizaje en el ser humano. Creemos no equivocarnos si señalamos que en los proyectos no directivos suele predominar una visión neorrouseauniana de los niños, por lo que se ve un fuerte influjo esencialista en su modo de entender la naturaleza del aprendizaje en las personas; mientras los proyectos que se autodenominan *libertarios*, pese a no estar exentos en algunos aspectos de ese esencialismo, tienden a mostrar una visión mucho más próxima a las posturas que actualmente se asocian al constructivismo.

En este sentido el peso de la estimulación y la motivación es un elemento que diferencia ambas posturas. Las pedagogías no directivas creen que todo el potencial de desarrollo del niño está en su propia naturaleza y, por ello, la mejor opción para los adultos es no estorbar su aprendizaje. En las pedagogías libertarias predomina la visión de que un ser humano tiene un potencial determinado por naturaleza, pero el desarrollo de ese potencial depende del contexto social y educativo que rodea a esa persona. Aunque a cierta distancia podría parecer una discusión menor, tiene desde luego una importancia fundamental, pues es la base sobre la que giran estos proyectos. Unos ven el entorno adulto como un obstáculo que será más negativo cuanto más intrusivo resulte; otros creen que el entorno está ahí inevitablemente y ese entorno puede limitar o estimular el potencial de desarrollo individual. Para estos últi-

---

no directiva influyeron también en el mundo de la educación alternativa. Alexander Sutherland Neill (1883-1973) fue un educador escocés conocido por ser el fundador de Summerhill (en 1950), un proyecto de educación antiautoritaria con gran reconocimiento internacional.

mos, la misión es estimular el aprendizaje del niño sin que eso suponga una reproducción de los males de los métodos convencionales. Como se puede comprobar, las teorías libertarias del aprendizaje coinciden con conceptos básicos de los modelos constructivistas, pues estos proyectos han sustentado con frecuencia ideas coincidentes sin que necesariamente los anarquistas hayan conocido los detalles (o a veces ni la propia existencia) de dichas teorías, lo cual no significa que en ocasiones no hayan vivido esa influencia o que, en otras, las hayan prefigurado de forma más o menos laxa. Como ejemplos podemos pensar en la *idea fuerza* del potencial del aprendizaje que tiene ciertas correspondencias con el concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky, si bien es cierto que trata de explicar una realidad con una precisión ajena a las pretensiones anarquistas; o también podemos hablar de la *teoría del aprendizaje significativo* que, lejos de la complejidad teórica de los pedagogos constructivistas, se puede encontrar prefigurada entre los autores libertarios de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que realizaron una crítica demoledora del aprendizaje memorístico que era la base de la vida académica en la escuela de ayer y muchas veces de hoy.

Capítulo II

ESCUELA E HISTORIA

Una cuestión previa

No hay que ser un prestigioso intelectual para deducir que el ser humano necesita de aprendizajes diferentes a los de los animales. La naturaleza heredada es solamente una parte de la constitución de las personalidades y los saberes, ocupando lo que llamamos *cultura* un espacio igualmente importante. Tras un proceso de aprendizaje, en el amplio sentido del término que señalábamos antes, queda incorporado este espacio a los sujetos de manera interiorizada, convirtiéndose en lo que se ha venido a llamar a menudo una *segunda naturaleza*. Por otro lado, las diferentes sociedades que han existido a lo largo de la historia humana han necesitado que sus infantes y jóvenes incorporen a su visión del mundo las habilidades, normas y costumbres sociales. Sin embargo, la escuela está muy lejos de haber sido la forma hegemónica de transmisión de cultura y normas sociales a lo largo de este existir humano. La escuela actual, acompañada de un sistema escolar centralizado en manos del Estado (con los matices que se puedan poner al término), también.

Hasta aquí, pocos estarían dispuestos a poner en tela de juicio lo que decimos. Es más, se nos podría acusar de decir las verdades de Perogrullo y poco más: que la escuela tiene historia, que es fruto de un momento histórico determinado. Bien diferente sería aceptar, como introducíamos en el capítulo anterior, que la Historia, esa con mayúsculas, sea un proceso teleológico (con un fin) que nos ha traído poco menos que a la perfección del mejor de los mundos posibles. Una historia que, transitando por caminos que, si bien no siempre fueron de rosas, se convirtieron al fin y a la postre en una vía para llegar al sistema actual, de paz, prosperidad y justicia en proporciones como no se han vivido jamás. Si se compartiese esta visión histórica, la escuela sería, sin duda, una evolución necesaria y acaso inevitable, pero en todo caso positiva. Sobre esta visión de la historia tendremos tiempo de reflexionar más adelante, porque ahora nos interesa precisamente ese elemento concreto: la escuela.

El tratamiento histórico que daremos a tal fenómeno no será el de una línea que avanza, sino, por hacer una figura metafórica, el de un mar cuyas olas van dejando sedimentos en la costa y al tiempo erosionándola, componiendo poco a poco su aspecto actual. Intentaremos poner de manifiesto lo que ha ido dejando cada etapa histórica en la configuración actual de la escuela, de manera que situemos la institución en sus coordenadas temporales, tratando de huir de simplificaciones, aun conociendo los límites de este trabajo. Sobre todo, intentaremos poner de manifiesto cuáles han sido los mimbres a partir de los cuales no solo se ha constituido la escuela, sino todo un entramado de relaciones que se denominan *sistemas escolares nacionales*.

Concebida como la forma que de manera más justa y eficaz acerca los conocimientos a todo tipo de personas; imaginada como una institución natural, en el sentido de resumir en sí un objetivo tan loable como

inevitable (el conseguir hacer pensar, conocer o disfrutar de la cultura); publicitada como palanca de movilidad social; defendida como institución eterna y modificable solamente en algunos detalles sin importancia real, la escuela se presenta a menudo como un objeto sin raíces, surgida de la *nada* pero conducente al *todo*. La escuela inevitablemente rodeada de un sistema escolar, se presenta de manera ahistórica, lo que podría conducir a concebir esos sistemas educativos sin otro propósito o explicación que los que pretenda para sí la propaganda oficial o los tímidos intentos de oposición reformadora legitimados por el mismo sistema.

Es por todo esto por lo que conviene para este libro hacer un pequeño recorrido por la historia de la escuela y de los sistemas escolares. Lógicamente no se nos puede pedir que entremos en detalle en cada etapa histórica, pues el tema daría para varios libros y además es bastante posible que resultase un material en exceso plomizo para no especialistas, pero sí pretenderemos un bosquejo que quien desee puede ampliar. Ese bosquejo va a tener dos características que adelantamos, siguiendo el sabio consejo popular de que quien avisa no es traidor (aunque pueda ser otras cosas peores, que también eso enseña la historia).

La primera es que nuestro recorrido va a ser fundamentalmente occidentalista. Las razones principales para esto son dos, a su vez: en primer lugar, será así porque la génesis de los sistemas educativos mundiales actuales está en las prácticas occidentales, exportadas con mayor o menor violencia al resto del orbe, incluidos aquellos países orientales, por ejemplo, que se acercan a los estándares del sistema de producción capitalista (véase Japón o China). Ese peso de las concepciones heredadas de la historia occidental nos lleva a alejar la mirada de otras tradiciones que han sido marginadas del devenir de la educación formal, sin que por ello creamos que resulten más o menos acertadas.

La segunda razón de este occidentalismo, reconozcámoslo, es que los conocimientos de los que disponemos sobre nuestra realidad más cercana son mayores. Sobre la educación en el mundo azteca, por ejemplo, tenemos vagas nociones que son imposibles de contrastar sin acudir a una bibliografía de la que podríamos sospechar o sin pisar el peligroso terreno de interpretar civilizaciones desde la mirada paternalista del turista intelectual.

La segunda característica de nuestra exposición histórica, de la que avisamos también, es que nuestro recorrido, dadas las características de esta obra, no se va a limitar a una serie de datos, teorías o leyes. Haremos una interpretación antiautoritaria, consecuente con las tesis que defendemos en este libro. Lo declaramos, no para buscar una coartada de cara a la ocultación de información, sino para que no quede duda sobre lo que otras obras hacen pero no explicitan (la interpretación). Vayamos pues con estas dos condiciones al encuentro de la Historia de la Educación en su componente formal.

EGIPTO

> Los muchachos tienen las orejas en los lomos.
> Cuando les pegan, escuchan.

Semejante afirmación figura en uno de los primeros tratados pedagógicos de la historia humana. En realidad, se trata de un papiro egipcio con recomendaciones para la buena educación de la chavalería. Esto nos da pistas de que la brutalidad didáctica ha sido un continuo histórico desde que se inventara algo parecido a un sistema escolar y, además, de que en cuanto la educación se convierte en una actividad programada que se aleja del aprendizaje mimético que suele practicarse en el ámbito de la familia o del grupo social, existe una reflexión asociada a tal práctica, una pedagogía, que diríamos hoy.

En efecto, en el Egipto faraónico, que se suele poner como punto de partida histórico de la enseñanza occidental, comienza a existir un espacio separado de aprendizaje para algunas actividades que se consideran vinculadas a la élite económica y política. Estas, por tanto, se enseñan por parte de especialistas, de manera organizada, en un espacio y un momento elegidos a tal efecto, lo que vendría a ser una definición aproximada y muy amplia del concepto de escuela. Tales características diferencian esta actividad y el aprendizaje que se lleva a cabo entre las clases populares, que, manteniendo el rasgo de incorporar comportamientos y habilidades con las que no se nace, no necesita de un horario marcado ni de unos especialistas en transmitir, sino que es realizado de manera práctica cuando resulta necesario y transmitido por imitación en espacios y momentos diversos. Es decir, que mientras buena parte de la sociedad, incluidos los esclavos, transmite sus conocimientos de forma espontánea, van a surgir algunas actividades para las que se requiere (o al menos se usa) un tipo diferente de enseñanza. Esta enseñanza estará centrada en esta etapa en el aspecto técnico y moral.

Dado que la profesión de escriba adquiere una singular importancia en Egipto y es concebida como un funcionariado especial que tiene acceso a saberes arcanos, será considerada en especial la enseñanza de la escritura. Para ello, se realizará un tipo de metodología que hoy calificaríamos de repetitiva, al tiempo que práctica. Dada la dificultad de la técnica jeroglífica y los métodos imperantes, los alumnos pasan horas copiando los dibujillos que conforman la lengua escrita, una y otra vez, hasta perfeccionarlos.

Más interés tiene la enseñanza moral. Pronto aprenden los nobles egipcios que la base de su poder no estriba solamente en la fuerza de la represión (que es vital, claro), sino en el simbolismo que rodea toda forma de dominación. Este simbolismo se expresa a menudo en

un modo de comportarse diferenciador de las clases populares y a ello se dedica la enseñanza moral. Papiros datados allá por el 2600 a. C. ya exponen consejos metodológicos para la educación de la infancia en este sentido. Es el caso, por ejemplo, de *Enseñanza para Kaghemi*, en el que se describe el proceso educativo: «Todo lo que está escrito en este libro, escúchenlo tal como les he dicho. No olviden nada de lo que ha sido ordenado. Entonces ellos se postraron con el vientre en el suelo y lo recitaron en voz alta como estaba escrito, y aquello fue más hermoso para su corazón que cualquier otra cosa en el mundo». Libro de texto, un profesor dictando, unos alumnos aprendiendo de memoria lo que allí se dice y un grupo de alumnos haciendo la misma tarea a la vez.

En cualquier caso, la enseñanza de las élites no tiene lugar en un espacio que se llame *escuela*, sino que son los preceptores los que se trasladan a los domicilios para, generalmente sobre una alfombra, desgranar los consejos morales que deben conocer los futuros dirigentes. Claro que esto se acompaña de nociones de ciencia política, entre las cuales ocupa un lugar importante la oratoria. La palabra entendida como dominio del saber y como forma de manipulación política es algo de larga tradición: tiene sabiduría quien puede expresarla. Dice un noble llamado Ptahhotep: «La palabra es más difícil que cualquier otro trabajo y su conocedor es aquel que sabe usarla a propósito». Conseguir usar la palabra para justificar un sistema esclavista y convencer al pueblo del origen divino del poder real, así como de aguantar el parasitismo de la clase sacerdotal debe requerir estudios bastante concienzudos, si bien es verdad que un buen aparato represivo ayuda bastante.

Además, los nobles son adiestrados para la guerra. Para la guerra como si se tratase de un ejercicio gimnástico, pues de todos es conocido el poco amor a la batalla real que tienen quienes las deciden. Así, se les hace correr y mantener disciplina, pero a la hora de la enseñanza de las

armas y del combate, generosamente se permite que se incorporen a la instrucción personas no pertenecientes a la nobleza.

Tenemos, pues, una enseñanza técnica ligada a la escritura que se complementaría después con los conocimientos de arquitectura, astronomía, matemática, etc. propios de esta civilización; una enseñanza moral y política y, por último, una enseñanza militar. En todo caso, conocimientos considerados privativos de las clases dirigentes, unidos al simbolismo que debe acompañar al ejercicio del poder para revestirlo de dignidad, son el eje de un primer espacio escolar que, de momento, se sitúa en el palacio del faraón o en las casas de los nobles destacados. Por otro lado, el aprendizaje de las clases más populares se lleva a cabo en el doble espacio del núcleo familiar y del entorno social, que resulta suficiente para incorporar a la subjetividad individual el sistema de códigos de la comunidad y los aprendizajes de oficio.

Grecia

> El objetivo de la educación es la virtud y el convertirse en un buen ciudadano.
>
> Platón

La entrada en escena del mundo griego aportará nuevos elementos a la historia de la educación. Si bien es verdad que cuando consideramos lo griego clásico como un todo estamos haciendo una peculiar manipulación geográfica y temporal (ya que el mundo llamado *griego* es variado y abarca costumbres y realidades muy diferentes), sírvanos para señalar un punto de referencia que usan para sí los que hablan de la tradición grecolatina en cuanto a la civilización occidental.

La Grecia de las *polis*, pequeños Estados que buscan la autonomía (el darse a sí mismos el *nomos*, la propia ley) y que en ese proceso tratan de dominar el territorio que los rodea, es el marco en el que se

nos ha enseñado que surgen algunas de las tradiciones hoy vigentes, desde la filosofía y el teatro hasta la democracia y su concepción de ciudadanía (si bien moldeada por el mundo romano, como luego veremos). Ya que no tenemos espacio para discutir cada uno de estos conceptos (aunque lo haríamos, incluyendo la permanencia de esa estructura de *polis* independientes en el tiempo), centrémonos en las aportaciones de las *polis* que se aceptan habitualmente como más representativas: Esparta y Atenas.

Las diferencias entre ambas ciudades-Estado han sido explotadas hasta la saciedad en el imaginario popular, en el cine y la ficción y en ensayos peregrinos o sesudos. Sea como fuera, el caso es que tanto Esparta como Atenas ponen en marcha un modelo educativo que comienza a supeditar los intereses del individuo a un proyecto colectivo que se concibe como espacio político. Una educación al servicio de la sociedad, en la que la propia sociedad debe quedar salvaguardada ante la inevitable variabilidad humana. En el caso de Esparta, esto se realizará insistiendo en los valores que se le suponen a su *polis*, asociados a lo militar y a un mundo de violencia que en la tradición democrática ha querido ser contrapuesto a la culta Atenas, que quedaría descrita como la sociedad donde los valores de tal tradición tienen su origen de verdad.

En Atenas se promulgan, en el siglo VI a. C., una serie de leyes que ya obligan a las familias a ocuparse de una determinada manera de instruir a los hijos. Los padres deben enseñar a leer y nadar (no es broma) a sus hijos y los pobres deben hacer que sus vástagos aprendan un oficio. Es la primera orden estatal sobre qué debe enseñar una familia. Es una novedad que el Estado se atribuya no solamente el poder sobre los resultados del trabajo, sobre los quehaceres del cuerpo y sobre los actos que afectan a otros, sino que además muestre preocupación

sobre las mentes. Una tradición que, salvando las diferencias, se hace hoy patente en la obligación por ley de escolarizar a los niños de una determinada manera. Surgen, ahora sí, las escuelas, recintos dedicados expresamente a impartir conocimientos, que van desde la gimnasia y la música (considerada por los griegos de una manera muy amplia, relacionada con las artes e incluso con la matemática), consideradas piezas clave, hasta la oratoria o la aritmética. Además, hay un gran objetivo: se educa no solamente con la finalidad de hacer aprender una serie de técnicas más o menos útiles (sean estas la escritura o las operaciones matemáticas), sino con el deseo de crear seres humanos de determinada manera. En forma de ciudadanos, en el caso de las clases pudientes.

Existirán escuelas de diferente pelaje y todavía continuará muy arraigada la tradición de que un profesor particular muestre a los jóvenes el camino de la sabiduría. Estos serán llamados *pedagogos* y la relación maestro-alumno, *pederastia*. Nos ahorramos los chistes sobre el clero actual.

Algunas de esas escuelas tendrán carácter muy singular, como es el caso de la escuela pitagórica que, dedicada al estudio de diferentes disciplinas, entre las que existe la idea común de una interpretación numérica del universo (de manera bastante mística, todo hay que decirlo), tendrá unas normas que hoy calificaríamos de raritas como mínimo y de sectarias sin duda. «No revuelvas el fuego con un cuchillo (o instrumento de hierro)»; «Al calzarte, comienza por el pie derecho, y al lavarte, por el izquierdo» o «Escupe sobre los recortes de tu pelo y las limaduras de tus uñas» muestran una comunidad cerrada y cuasi religiosa. Quizá anticipo de la avalancha de normas de la escuela actual, en forma de Reglamentos de Régimen Interno, Proyectos de Convivencia, Normas de Aula o diferentes y creativas denominaciones.

Por último, surgirán las primeras escuelas vinculadas directamente al Estado, que pondrán en marcha la alfabetización, con una metodología basada en la recitación de fragmentos de poemas de Homero. Diversión a raudales, vaya, complementada con una disciplina similar a la vista en el mundo egipcio, donde el maltrato es frecuente, aunque comienzan a escucharse quejas que resuenan todavía hoy. Así, Aristófanes, en su obra satírica *Las Nubes* (donde se burla de Sócrates sin piedad), se queja de la falta de autoridad de los maestros y de la degeneración del modelo educativo, como un tertuliano cualquiera de hoy en día. Además, se ve que la juventud no estaba tan dispuesta a soportar estoicamente (aunque cabe avisar que tal escuela filosófica no se había desarrollado aún) los golpes de sus maestros y, alguna vez al menos, respondían con el mismo jarabe. «Apenas tiene siete años, si lo toca con la mano, en seguida el muchacho le rompe la cabeza al pedagogo con la tablilla», dice un personaje de una obra de Menandro.

Con el paso del tiempo, surgirán profesores ambulantes que ofrecerán sus servicios a cambio de dinero, centrándose en el aprendizaje de la retórica, algo muy útil en una asamblea. Estos pondrán en duda que las normas de convivencia emanen de algo natural, siendo para ellos una mera convención. Serán los llamados *sofistas*, término que engloba tantas personalidades diferentes que, examinado de cerca, da a entender que su función ha sido la de engrandecer el inicio de una tradición filosófica que sigue hoy teniendo peso: la platónica.

El Sócrates recuperado en sus diálogos por Platón y el propio autor de *La República* reflexionarán sobre la esencia de la educación, sentando las bases filosóficas de buena parte de la enseñanza (incluidas tradiciones renovadoras), que analizaremos en su momento. Basta ahora con saber que Platón entenderá que la verdad de las cosas no está en el mundo de la realidad física, sino más allá, en el llamado *mundo de*

las formas. Como quiera que ese mundo solamente se alcanza mediante una reflexión intelectual profunda, comenzará el primado de lo intelectual sobre lo físico, la escisión de lo corporal y lo mental, el prestigio del pensar sobre el hacer. Posteriormente, Aristóteles, a pesar de que negaría ese *mundo de las ideas*, insistiría en que el objetivo del ser humano, lo que lo diferencia del resto de animales, es su capacidad para la vida teorética, esto es, para contemplar y pensar.

Además, el pensamiento platónico incorporará otro elemento muy importante: las capacidades de cada individuo marcan de salida el grado de consecución de los objetivos escolares. El dicho popular lo ha traducido a su manera en el mundo contemporáneo y, lo que en Platón es, por ejemplo, el *predominio de la fuerza concupiscible del alma*, queda ahora como un «no vale para estudiar, qué le vamos a hacer». Platón explica que existen diferentes tipos de personalidad, según su alma se incline por una fuerza u otra, resultando personas más cerebrales (intelectuales), más nobles y valientes (soldados) o más dadas a los placeres mundanos (trabajadores en general). La psicometría, siglos después, dividiría las capacidades en función de su CI (Cociente Intelectual).

Seguramente, el astuto lector andará preguntándose cómo es posible distribuir a los individuos según sus capacidades intelectuales en una sociedad que, de partida, ya anda bastante dividida, al tener esclavos y al contar más bien poco las mujeres (si bien, en honor a la verdad, para Platón tales diferencias no tendrían sentido, aunque sí para Aristóteles). ¿No son estas divisiones del alma imposibles, dada la estructura social? ¿Puede un esclavo ser detectado como intelectual y un noble como trabajador concupiscible? Pues muy fácil: más allá de lo que se estudie en los libros de Historia de la Educación, que suelen versar más sobre ideas que sobre realidades cotidianas, las condiciones

de aprendizaje para la gran mayoría de la población griega no sufrieron grandes cambios, por mucho que Platón anduviera en la Academia reflexionando sobre el *ser* o Aristóteles desarrollara su metafísica en su Liceo. Trabajadores, esclavos y mujeres siguen aprendiendo sin un espacio concreto, de manera esencialmente vivencial y sin posibilidad de acceder a los conocimientos que se consideran necesarios para dirigir la sociedad, de la que participan aportando su esfuerzo pero sin peso en las decisiones. Mientras las élites reciben una formación acorde al papel que ocuparán dirigiendo la sociedad, el resto del cuerpo social recibe una educación, especialmente mujeres y esclavos, vinculada al ámbito doméstico o laboral.

Sin embargo, las aportaciones del mundo griego han sido asumidas por el Occidente contemporáneo en forma de educación para el intelecto, para la creación de ciudadanos y con la exaltación de la razón frente a la fe y a los sentimientos, verdadero aporte que todo estudioso de la educación u otra disciplina humanística se encuentra por el camino. Tendremos tiempo de entrar en los presupuestos filosóficos que esto implica, pero será más adelante.

Roma

> Considero que los muchachos en la escuela se hacen cretinos.
>
> Petronio

La creación del inmenso Imperio romano, con la necesidad de identificación de diferentes pueblos con la metrópoli opresora y, más importante quizá, de una gigante corporación de funcionarios que soportan las tareas burocráticas propias del ejercicio del poder en la distancia (no solamente física), llevará el ideal griego de la formación de ciudadanos a un nuevo nivel. El Estado asumirá durante el Imperio el papel de garante de la educación y de adoctrinamiento, tratando de

llevar a cada rincón de sus dominios su cosmovisión. Así, no solo asumirá un rol en la promulgación de leyes, sino en el pago a los profesores y en el establecimiento de instituciones dedicadas a tal efecto. Tal es así que durante el mandato de Julio César se concederá ciudadanía romana a quienes ejerzan el trabajo de docentes.

El concepto de ciudadanía romana se acerca al actual, alejándose del carácter étnico que tenía en Grecia (ciudadano era quien había nacido en la *polis*) y aproximándose a una formulación nueva por la que se considera parte de aquella a quienes acaten la ley. Por eso resulta de vital importancia que la educación se centre en la consecución de la homogeneidad cultural, en el sentido de aprender el idioma del Imperio, oral o escrito, así como sus leyes fundamentales y lo que hoy vendría a llamarse *cultura general*, que era la cultura exportada desde Roma, desde las leyes hasta la poesía. El proceso llamado *romanización* fue conseguido no en un camino de aculturación inocente mediado por la superioridad clara de la cultura romana, sino por medio de la presencia armada y de la ofensiva cultural, que producirá, como es lógico, resistencias en diferentes poblaciones.

El modelo educativo oficial sigue basado en la memorización y el castigo corporal, donde el alumnado pinta entre poco y nada y esto se refleja en las primeras críticas al sistema de enseñanza (entendiendo que decir *sistema* aún es mucho decir). Así, el filósofo Séneca, poco sospechoso de ser revolucionario pero sí de ser antecedente del intelectual que dice una cosa y hace otra, dice: «No se aprenden las cosas necesarias a fuerza de aprender las útiles y con los estudios no se llega a ser bueno, sino solo docto». Además, la educación romana incorpora como novedad una cierta inversión de papeles, en la que el preceptor de los hijos de familias poderosas puede ser un esclavo considerado sabio,

proveniente de alguna de las tierras conquistadas. Algunos de estos esclavos se convertirían en *libertos* y fundarían sus propias escuelas.

En este tiempo se desarrollarán tratados pedagógicos como los de Quintiliano o Plutarco, que tratarán de poner orden reflexivo en el fenómeno que cada vez se extiende más: la escuela.

La escuela se convierte así en una institución normalizada (en el sentido de que deja de ser un fenómeno minoritario), al menos en los territorios italianos, si bien no está inserta aún en un plan tan minucioso como los que se desarrollarían siglos después. Además, comienza a incorporarse al discurso escolar la idea del progreso personal por medio del estudio, que permitiría a hombres libres ascender en la pirámide social por medio de su empeño y, generalmente, siguiendo una carrera en la citada organización burocrática y política del Imperio.

Por otro lado, la educación romana recupera el fundamento filosófico griego, donde lo intelectual queda ensalzado sobre lo manual, cuyo aprendizaje se desplaza generalmente a entornos no especializados, exceptuando aquellas destrezas que tienen que ver con la guerra o el deporte y el espectáculo, que tendrán sus escuelas propias.

A finales del Imperio romano tenemos ya un Estado volcado en la organización de la educación, que pone en marcha las primeras universidades (en Constantinopla en el año 340, por ejemplo) y que toma iniciativas para monopolizar la educación de adultos, entendiendo el nuevo modelo escolar desde un punto de vista esencialmente utilitarista, en el que el conocimiento no tiene valor en sí mismo, sino como modo de integración en el aparato estatal, a la manera de los escribas egipcios.

Edad Media

> Instruye al niño en su camino y cuando fuere viejo no se apartará de él.
>
> Proverbios, 22:6

La caída del Imperio romano de Occidente marca la fecha convencional de la entrada en la Edad Media, pero, como hemos visto, algunas de las claves que se atribuyen a tal etapa, como la legislación cada vez más desarrollada para la formación de las élites, la inclusión y exclusión de saberes en el currículo escolar o la creación de instituciones universitarias, ya estaban presentes en los últimos coletazos del propio Imperio.

Sin embargo, la gran institución medieval acaparadora del saber y reguladora de los puntos de vista aceptables va a ser, en líneas generales, la Iglesia católica. Obligada a competir con las argumentaciones de otras religiones (las filosofías hebreas o musulmanas) y deseosa de asumir el control intelectual del mundo, los eclesiásticos van a desarrollar lo que su religión no tiene en principio: un aparato justificativo del papel de Dios en el centro de la sociedad, de su propia institución como interlocutor válido con la divinidad y de la necesidad de aceptar el orden social terrenal. Van quedando cada vez más lejos las afirmaciones de Tertuliano («Creo porque es absurdo») y, desde los Padres de la Iglesia hasta sus Doctores, con Santo Tomás al frente, los dirigentes católicos van a hacer un esfuerzo por crear todo un entramado intelectual que se proyecte desde los centros de pensamiento que serán las universidades hasta la sociedad.

El papel de la educación será en este caso eminentemente religioso, tratando de poner en diálogo dos mundos que, usando el sentido común, parecen irreconciliables: el de la creencia ciega y el de la razón. En este sentido, la cumbre del programa educativo, la conocida como

escolástica, logrará hacer saltos mortales para encajar una y otra, de una forma que hoy podría resultar hilarante, pero cuya eficacia fue sin duda importante, equivalente a los medios de comunicación de masas de hoy día que, no por programar memeces del tamaño del Everest dejan de ser alabados por parte de la población.

El cristianismo había ido ocupando un lugar cada vez mayor, pasando de ser una mera secta sin trascendencia a la religión de Estado. Esta alianza proporcionaría al fanatismo religioso su verdadero poder de implantación, en una relación simbiótica que produjo beneficios a ambas partes, asegurándose el poder civil la obediencia en un mundo cada vez más conflictivo y el poder divino la permanencia de sus dogmas y la represión de la disidencia ideológica.

Con estos mimbres, el cristianismo se planta en la Edad Media con la prevalencia ideológica, de manera que los movimientos de los pequeños o grandes reinos deben contar con la aquiescencia del papado. A cambio de su beneplácito, el aparato propagandístico eclesiástico se verá engrandecido: la política, lo militar, la educación, el arte y las costumbres sociales se verán manipuladas en el altar del dios cristiano.

Sabedora la Iglesia de la necesidad de contar con miembros que no solo amedrenten, sino que resulten venerables por su sabiduría, Gelasio I, papa en el año 495, lanzará su regla: «No se admita al sacerdocio al que sea ignorante de las letras o tenga algún defecto físico». Comienza poco a poco la colonización cultural del mundo, llevada a cabo por una densa red de monasterios, escuelas monacales, internados de diferentes tipos, escuelas parroquiales, catedralicias, palatinas (labor de Carlomagno) y, por supuesto, con las universidades, a partir, en muchas ocasiones, de las escuelas catedralicias. El objetivo principal es difundir el conjunto de prescripciones que forman la palabra de su dios y si para ello es necesario acudir a materiales ajenos a esa divinidad, se hace.

Ya dice San Agustín: «Espero encontrar en los platónicos tesis que no repugnen a la Palabra Sagrada», aunque eso suponga una deformación de las fuentes de las que se bebe, como haría posteriormente el ínclito Santo Tomás con Aristóteles. Además, se trata de desterrar de las costumbres populares cualquier atisbo de paganismo, tanto por medio de la educación como usando la coacción física, incluido el asesinato en masa.

El plan de la Iglesia pone sobre la mesa la necesidad de educar a toda la población, si bien en diferentes niveles. Nada ni nadie debe escapar a la evangelización y las herramientas culturales son concebidas como armas tan poderosas que llega hasta la actualidad el interés por la educación por parte de los obispos.

En la Alta Edad Media la educación formal se desarrolla en los monasterios, internados en los que los alumnos reciben la instrucción intelectual y moral propia de la institución, al tiempo que ven regulada toda su vida, con el control del horario y de la actividad en todo momento (muy diferente al estilo griego de escuela y desgraciadamente similar a las escuelas actuales). No se verá a los monjes como inocentes y alegres trabajadores del campo en un perpetuo *ora et labora*, pues los castigos en la escuela monacal son no solo aceptados, sino regulados, desde la advertencia hasta la excomunión. Incluso se trata de moderar la violencia ejercida contra los que allí se someten, como muestra la orden de Vigilio, papa en el año 540: «Toda intervención o golpe a personas se dé solo con la autorización del abad, y somete a la disciplina de la regla a quien golpee sin moderación a los niños». Se puede endiñar a los alumnos, pero con autorización, no a tontas y a locas.

Respecto a los propios niños, por quienes sabemos que los eclesiásticos tienen preferencia, comienza una educación diferenciada para las distintas edades (de sexos ni hablamos, claro), considerando la infan-

cia un momento tierno (y de fácil manipulación) y la adolescencia el momento de la rebeldía mental y carnal. Dice Isidoro de Sevilla: «La pubertad es una edad adulta, que viene de *pubis*, o sea de las vergüenzas del cuerpo». Para estos últimos se reserva una educación más severa y, como viene siendo tradición, castradora de los naturales impulsos corporales.

Esta educación tiene unos contenidos basados, lógicamente, en la lectura de los textos de la secta, haciendo hincapié en ese proceso monótono de la lectura repetida en alto y bajo, a modo de mantra Hare Krisna, si bien en esta etapa no se considera el trabajo manual algo despreciable (tiempo al tiempo) y a esto se suman las reglas básicas del cálculo. Se dan las primeras sistematizaciones de lo que hoy llamaríamos *plan de estudios*: Gramática, Dialéctica, Retórica, Filosofía, Aritmética, Música, Geometría... esto se concretaría en la conocida como *escolástica*, ya con un plan de materias divididas en *trivio* (más o menos lo que hoy serían las letras: Gramática, Lógica y Retórica) y *cuadrivio* (Geometría, Aritmética, Astronomía y Música). Existe un claro desprecio por la verdad material, que no trata de encontrarse, sino de entenderse, ya que está en la autoridad eclesiástica. Palabra de Dios, que dicen.

No se piense, de todas formas, que los monasterios son centros abiertos a la población en general. Se trata de lugares de adiestramiento de las que serán élites dirigentes de la Iglesia, fundamentalmente.

La llegada de las convulsiones bélicas producidas en territorio europeo por las avanzadas de vikingos y otros pueblos a partir del siglo X, pone el sistema monástico en peligro, pues los monasterios resultan golosos para quienes desean refugiarse de los conflictos. Así, los alumnos no resultan ya tan piadosos y dóciles, pues muchos andan por allí buscando comida y refugio físico, más que espiritual, con la consi-

guiente relajación de costumbres que queda consignada en los estatutos medievales de la congregación cluniacense: «Excepto los pocos que leían y los raros que escribían, los otros o dormían apoyados en las paredes del claustro, o desde la salida hasta la puesta del sol, e incluso a media noche, si podían hacerlo impunemente, se pasaban todo el día en charlas vanas y ociosas, y lo que es peor, la mayoría de las veces maliciosas». Todo un reto para la mentalidad monacal, que hoy sería suscrito por más de un profesor de la aburrida escuela oficial. Sin embargo, poco a poco se irá normalizando la situación, añadiendo nuevas formas de escuela y escolaridad.

El oficio de maestro queda, cómo no, bajo la tutoría de la Iglesia, que es quien otorga las titulaciones, llamadas *licentia docendi*. Se trata de un oficio tan divino que es pagado de manera voluntaria por la comunidad donde se predica (pues enseñar y predicar es muy similar), con las consecuencias imaginables. Si se quiere comprobar la hipótesis, pruebe el lector que sea profesor a realizar colectas entre los alumnos para pagarse el alquiler.

En un mundo que empieza a estar conectado por el comercio y cuyos saberes se irán poco a poco poniendo al servicio de la economía internacional incipiente, surgen las universidades europeas, que, aunque en su titularidad no pertenecen a la Iglesia, no se apartan un ápice de la doctrina moral de la misma y reservan plazas a menudo para los eclesiásticos, aunque esto produzca tensiones. Legendaria es la anécdota de un Santo Tomás elegido a dedo para la Universidad de París y el apedreamiento que se produce allí hacia los profesores nombrados por la secta, incluido él.

La historia de la Universidad ha sido glosada como la de la independencia y la búsqueda de la verdad al margen de la fe y, si bien es cierto que en un principio Universidad significa comunidad de docentes

o discentes, poco a poco, con la formalización de los estudios, las universidades se convertirán en centros de poder que, para mantener sus propias reglas, basculan entre la búsqueda de apoyo del poder político y el eclesiástico.

Por último, dentro del panorama escolar medieval tardío, figuran las llamadas *escuelas comunales*. No se emocione el lector pensando encontrar una suerte de ateneos populares al servicio de la divulgación del saber, pues generalmente se trató de escuelas que hoy llamaríamos de Formación Profesional, orientadas al conocimiento de los oficios y organizadas por los gremios o, en todo caso, de las primeras escuelas de negocios, en las que los hijos de los burgueses, que empiezan a tener protagonismo como clase social, aprenden las tretas de su oficio de comerciantes. En algunas de ellas ni siquiera se aprende a leer o escribir, sino que se planifican como centros educativos prácticos, con lo cual quedan bastante lejanos de la moralina cristiana y se orientan a un saber precapitalista. El resto de la población (en torno a un 85 %), campesinos de oficio, viven en el analfabetismo, con una versión popular de las creencias religiosas como única enseñanza proporcionada por la amable Iglesia.

La Modernidad

> Dirás que aquella no es escuela sino prisión por el estallido de los azotes, por el estrépito de los palos; allí dentro no se oye nada sino llantos y quejas y amenazas espantables.
>
> Erasmo de Rotterdam

El feudalismo iría desapareciendo y las ciudades tomando protagonismo de nuevo, sometido el mundo al vaivén de un comercio que comienza a ocuparlo todo y que genera una nueva clase social, que acabaría con la visión tradicional de la sociedad. El dinero, medio de

intercambio que se generaliza en la Edad Moderna, iría tomando su forma de deidad y los reyes se convertirían cada vez más en administradores de extensos espacios, con la creación de Estados que intervienen de manera mucho más decidida en la vida de las gentes, borrando poco a poco cualquier vestigio de territorio que escape a la presencia del poder político.

El llamado Renacimiento, tomando como referencia el mundo grecolatino (incluidos los denostados sofistas), pone al ser humano en el centro de la vida y el pensamiento, concretamente al prototipo de ser humano burgués, desplazando poco a poco al dios omnipresente del Medievo.

Este proceso tendrá en los siglos XIV y XV su preparación histórica, momentos (larga preparación, de acuerdo) en la que la burguesía impondrá, por la fuerza del poder económico, su propia visión del mundo. Esta visión implica la puesta de todo conocimiento o actividad al servicio del comercio, del enriquecimiento personal y del avance individual en una escala que está determinada por la acumulación de capital. Lógicamente, tal perspectiva del ser humano modifica la herencia medieval de situar el conocimiento humano como una vía hacia la trascendencia, convirtiendo la instrucción en una colección de saberes orientados a lo terrenal.

La emergencia del comercio como actividad lucrativa en manos de una nueva clase social se ve acompañada de una legislación que, poco a poco, permite la extensión de tal actividad, situándola fuera del alcance exclusivo de la realeza o la nobleza. Estos nuevos comerciantes se preocupan de que los herederos de sus negocios sean más eficaces y no dudan en contratar tutores para sus vástagos, al tiempo que subvencionan actividades intelectuales (*mecenazgo*) que, en general, pueden revertir en el avance tecnológico o proporcionar a la nueva clase social

en auge un aura de respetabilidad. De esta forma, se anula la distinción entre comerciar con seda o con maestros, logrando convertir la actividad educativa en un recurso económico más. Así, se establecen contratos comerciales entre los burgueses y los profesores particulares, como pudiera hacerse con el arrendador de tierras o casas.

Los contenidos de la enseñanza van a tener que ver con la actividad comercial y cobran protagonismo la consabida retórica y gramática y las matemáticas (concretamente la aritmética), dejando en un segundo plano la educación moral, que hasta este momento había ocupado un lugar importante en todo modelo educativo.

Esta educación no siempre se desarrollará en escuelas al uso. A menudo supondrá el acompañamiento constante del alumno por parte del maestro, que en algunos casos vive con él y en otros lo acompaña en su desarrollo diario. Sin embargo, los maestros crearán en esta etapa sus propios gremios, con reivindicaciones específicas sobre pagos, como otras profesiones.

El Renacimiento y el Humanismo acabarían desembocando en la creación de instituciones educativas propias, escuelas formales llamadas *academias* (en homenaje a Platón y sus sucesores, claro), en las que se vuelcan sus ideales relacionados con la copia e interpretación de textos grecolatinos. Mucho se ha propagado la idea del humanista como dominador de todo el saber, siguiendo el modelo de Leonardo Da Vinci, pero, en general, las academias humanistas tuvieron una función más teórica y retórica que práctica.

Según nos vamos adentrando en la Edad Moderna, en los siglos XVI y XVII, la creación de universidades será un proceso cada vez más establecido, que llegará a la Península Ibérica, donde las anteriores etapas habían sido vividas de manera singular. En un momento marcado por las guerras de religión entre los miembros de las diferentes

sectas cristianas, la universidad cumplirá no solo el difundido papel de innovación intelectual, sino el de poner las bases de las diferencias entre católicos y protestantes. Si los segundos insistían en la lectura personal de los considerados textos sagrados, con lo que eso supone de intento de alfabetización generalizada, los primeros realizarán esfuerzos para tratar de mantener la unidad de su fe, utilizando las universidades para promocionar sus curiosas ideas.

Lutero expresaría una crítica rotunda al sistema educativo católico: «¿Qué se aprendía hasta ahora en las escuelas superiores y en los conventos, sino a ser asnos, gritones y testarudos?» Lástima que, a la larga, sus seguidores no mejorasen demasiado el tema.

Tenemos entonces un panorama de extensión de la enseñanza por medio de instituciones (academias, universidades y otras) que pretende, en unos casos, dar la posibilidad de leer los textos sagrados a quienes lo quieran (protestantes), avanzar en el conocimiento del arte de los negocios (burguesía) para otros y afianzar los dogmas católicos en un mundo de cambio científico en el ámbito dominado por la Iglesia de Roma.

Además, la generalización de las intenciones de educar a un mayor número de personas va acompañada del uso de las lenguas vernáculas, verdadera novedad en el mundo protestante y que sería adoptado posteriormente por el católico (el latín y el griego son las lenguas de la educación hasta el momento).

La reacción de la Iglesia romana sería la adaptación de las escuelas monacales, la publicación de índices de libros prohibidos y, como fenómeno de mayor importancia, la creación de un cuerpo especial dedicado al estudio y la enseñanza de los dogmas de la secta. Serían los jesuitas. La trascendencia educativa de tal orden sería grandísima, pues pondría las bases de la educación contemporánea en manos de los curas. Los

jesuitas se dedicarían a la formación de las élites y a la incorporación a las filas de su movimiento educativo de otras capas de la población, en un despliegue de actividad que les conferiría un prestigio de intelectuales brillantes que aún hoy colea.

El sistema educativo eclesiástico, preponderante en buena parte del mundo occidental, reformaba sus tradiciones medievales, reestructurando su programa de estudios, aunque en la cima seguiría estando la teología, considerado el más alto saber.

En esta etapa surgen también los primeros movimientos reformistas de los que ha bebido parte de la corriente reformadora pedagógica. Se trata de autores como Campanella, Tomás Moro o el mismo Locke, aunque hay que advertir que, pese a lo que se estudia en las facultades de educación, su influencia es absolutamente minoritaria en la educación de su época. Y decimos esto porque pareciera que los escritos de unos pocos intelectuales con buenas intenciones hubieran resultado determinantes en el curso de la historia y realmente el asunto es un tanto más complejo, como vamos a ver en breve.

Sin embargo, el tema de la Modernidad quedaría francamente incompleto si no dedicásemos al menos unas líneas a lo pensado por dos autores de especial relevancia: Rousseau y Pestalozzi.

El primero participa de manera clara en la Ilustración, el movimiento que desembocaría en la Revolución francesa, de la que hablaremos luego, si bien de una manera harto peculiar. Aunque sus contactos con los ilustrados franceses son muy fluidos durante unos años y a pesar de su participación en la gran obra divulgativa de los Diderot y compañía, la Enciclopedia, pronto marcaría distancias con un movimiento que luego analizaremos, pero que a nadie se le escapa que tenía como base la confianza en la razón y el progreso.

Rousseau pondrá el toque de atención sobre la falta de felicidad asociada a un proceso de tecnificación que sustrae del ser humano su verdadera naturaleza, el componente de inocencia que pueda tener. Su crítica al avance de la ciencia vendrá de la mano de sus sospechas de que la razón en solitario anula la dimensión sentimental del ser humano, algo imperdonable para él. No es el lugar de analizar todo el pensamiento rousseauniano, que es complejo y ciertamente contradictorio y que va desde la reivindicación de la esencia naturalmente buena del ser humano hasta su enajenación en el llamado *contrato social* por medio de la voluntad general, lo que supondría la entrega total de la individualidad a un proyecto colectivo que, de esta forma, solo podía resultar totalitario.

Con todo, las ideas educativas de Rousseau (o su interpretación más generalista) han formado parte, en mayor o menor medida, de todos los intentos de establecer modelos de educación reformadores, alternativos e incluso revolucionarios (incluidos buena parte de los anarquistas). Y esto ocurre porque, por primera vez, Rousseau, en su *Emilio*, pone en el centro de la acción educativa al propio alumno, concibiéndolo como un ser que lleva dentro de sí la posibilidad de crecer y de desarrollar sus potencialidades. Su visión, que muchos denominarán *esencialista* (porque remite a una presumible esencia de cada ser humano, inamovible, genética, heredada y a duras penas modificable), tendrá consecuencias pedagógicas importantísimas, pues muchas de las llamadas *escuelas alternativas* e incluso *libertarias* se basarán en ese presupuesto, relacionado al tiempo con el manoseado *buen salvaje*, que vendría a suponer que las personas nacen, no solamente con unas capacidades que pueden desarrollar en libertad, sino con un carácter y predisposiciones morales superiores a las de la civilización industrial (hoy, seguramente, postindustrial). Dicho por el propio Rousseau en

las primeras palabras de su obra educativa: «Todo es perfecto cuando sale de la mano de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre».

La propuesta de Rousseau introducirá el concepto de *naturaleza* en el mundo educativo, en su doble sentido de esencia del alma humana y de todo lo externo al hombre no tocado demasiado por él. Decenas de proyectos educativos alternativos y antiautoritarios incorporarán el primer vocablo, incluso se definirán como *educación* o *crianza natural*, hablarán de procesos naturales de aprendizaje, de métodos naturales, de pedagogías naturales. Además, el contacto con lo natural, con la naturaleza, formará parte de aquellas escuelas que pretendan liberar a sus alumnos de la rutina del aula, acercándolos a un conocimiento directo de hechos botánicos o zoológicos o, sencillamente, influidos por el pensamiento del ginebrino en lo que hoy se denominan *pedagogías verdes*, basadas en el mismo principio de que lo que sale de la mano de Dios (en este caso, de la Madre Naturaleza) es positivo hasta que el ser humano lo distorsiona, siempre negativamente.

Por tanto, Rousseau, con su primer paidocentrismo (centrarse en el alumno, en otras palabras), su afán de extraer del humano sus potencialidades, en lugar de introducir en él las necesidades, y su concepto de lo natural serán herramientas muy influyentes en quienes pretendan renovar la educación y la escuela en siglos posteriores.

Por otro lado, queríamos señalar la labor de Pestalozzi (1746-1827), figura a caballo entre el mundo ilustrado y el contemporáneo y heredero de las ideas del anterior.

Johann Heinrich Pestalozzi, nacido también suizo, sí tendrá oportunidad de poner en práctica sus ideas en diferentes experiencias (desde la educación dependiente del Estado suizo hasta su propia institución escolar) y su alcance será también muy importante. Pestalozzi es defensor de una educación basada en la intuición intelectual, lo que quiere

decir que considera a los niños como poseedores de una inteligencia que se va conformando de manera natural y que necesita que los aprendizajes se adapten al momento en que se encuentra esta en cada etapa. De esta forma, se trata no tanto de exponer en grandes clases aquello que tienen que aprender los niños, sino de poner a su alcance el material y las experiencias de aquello que pueda estimular su conocimiento y a lo que se acercarán sin un método, lógicamente, pero que logrará aprendizajes profundos y, sobre todo, respetuosos con el infante. Esta idea de respetar el ritmo infantil (una vez más, ritmo natural), junto con una mirada hacia la afectividad y los sentimientos de los alumnos harán de Pestalozzi un precursor en muchos sentidos.

Tómese en cuenta, por último, que Pestalozzi pretende que la educación tenga un objetivo social, que no lo aleja demasiado de los ilustrados: el poder superar la pobreza, si bien esta superación tiene límites, pues Pestalozzi fue fundamentalmente reaccionario en política y religión (recorrer sus textos es a menudo encontrar moralina cristiana), un defensor del orden burgués, que veía en la educación una palanca para que los más pobres pudieran ejercer un oficio, pero no una subversión del sistema establecido.

El mundo contemporáneo

> ¿Qué se pide a una nación, a una época, a la Humanidad al completo cuando se le debe mostrar respeto y admiración? Se le exige que la educación, la sabiduría y la virtud que estén bajo su gobierno estén tan extendidas y sean tan fuertes como sea posible.
>
> Wilhem von Humboldt

Entramos en el siglo XVIII y con él en la llegada del mundo contemporáneo según la historiografía habitual, que supondrá la configu-

ración definitiva de los sistemas de educación nacionales y el aprovechamiento de los sedimentos anteriores para, junto con las aportaciones de la Ilustración y del liberalismo político y económico, más las pinceladas del nacionalismo, acabar configurando la esencia de las escuelas y los sistemas educativos actuales.

Con el objeto de no tender hacia el infinito y dejar paso a los análisis jugosos que todavía nos restan, vamos a centrarnos precisamente en los elementos citados, que son el sustrato histórico sobre el que se crea el discurso actual, al cual añadiremos las propuestas de los movimientos obreros, algunas de las cuales se intentarían realizar en los países del *socialismo real*.

De las revoluciones liberales primeras, la inglesa, la norteamericana y la francesa, es esta última la que más ha ocupado la literatura histórica y, muy probablemente, la que más ha influido en el mundo posterior. En parte es comprensible, pues la agitación política e intelectual que la rodeó fue mucho más activa que en los otros casos. En el primero, la desarrollada en Inglaterra, porque se trató de una revolución en la que la nobleza y burguesía actuaron a la par para repartirse el país y en el segundo, porque el aparato intelectual vino en su mayoría prestado por lo que los ilustrados habían diseñado ya.

Por tanto, hablemos de la Ilustración y la Revolución francesa, como hitos que marcan de manera indeleble el curso de las escuelas actuales.

La Ilustración es el movimiento intelectual de la burguesía por excelencia, el que proporcionaría el marco ideológico desde el que establecer una nueva sociedad que pasaría de estructurarse en estamentos a estructurarse en clases sociales, que comenzaría con las monarquías absolutas y terminaría con los Estados-nación más o menos como hoy los conocemos, que, al fin y a la postre, acabaría también justificando

la Revolución Industrial y la aparición del liberalismo político y económico, con las posteriores reacciones obreras. La relación entre la existencia de una clase social, de unas condiciones económicas dadas y la creación de unas ideas, en cuanto a quién influye a quién, la dejamos para mejor ocasión. De momento, pensemos en que se trata de un dilema estilo huevo y gallina, donde ya da lo mismo quién engendró a quién, porque uno y otro son dos momentos necesarios en la realidad llamada *huevo* o *gallina*. En este caso, en la realidad llamada *orden social*. Si fueron las ideas las que crearon ese mundo o fue ese mundo el que creó las ideas es tema de filosofía que no va bien ahora.

El caso es que la Ilustración tendrá unas claves que aún hoy resultan básicas para entender el mundo en que nos movemos: la apología de la razón frente a la fe (si bien esto, leyendo textos de diferentes ilustrados, pueda ponerse en franca cuarentena, pues hay más anticlericalismo que ateísmo o falta de fe); la confianza en que la naturaleza puede dar aprendizajes relevantes que sustituyan a las creencias emanadas de la autoridad eclesiástica; la posibilidad de que esos aprendizajes, por medio de la razón, sean sistematizados en un cuerpo científico; la esperanza de que ese cuerpo científico pueda lograr explicaciones cada vez más certeras del universo y del mundo que nos rodea; el anhelo de que ese conocimiento ponga en marcha niveles de progreso desconocidos que alcancen a más gente y que logren un estado de felicidad común; la propaganda continua de los lemas de la que sería la Revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad... Todo ello es parte de los mimbres intelectuales con que cualquiera de nosotros configuramos nuestra visión del mundo hoy día, incluso aunque sea para oponerse a ellos.

La influencia en la educación de estas posturas será importantísima, pues toda esta tarea que la razón y la sociedad tienen por delante no sería fácil si los ciudadanos no tuviesen a su alcance una instrucción

acorde con esos fines. Por medio de la educación se pretende, desde el punto de vista de la Ilustración, distribuir conocimiento de manera generalizada (aunque, como veremos ahora mismo, no por igual), incorporar a la sociedad los parámetros políticos para una ciudadanía que se identifique con los lemas de la burguesía ilustrada y, al fin y a la postre, proporcionar un mayor grado de felicidad.

Durante los años previos a la Revolución francesa, decenas de escritos, ensayos y opúsculos machacan con la necesidad de educar al pueblo, de educarlo en formas nuevas que correspondan con las nuevas ideas. Así, a la llegada de la propia revolución, el educativo va a ser uno de los campos donde se juegue el asunto, y si bien sus logros no serán comparables con los llevados a cabo en el campo político-administrativo tras la ejecución del rey, tendrán su importancia en años posteriores.

La Revolución francesa tiene como uno de los factores importantes el que aparecen en escena los obreros y campesinos avanzando junto a la burguesía, bajo las reivindicaciones de esta última y jugándose el cuello cuando aquella se retira de las barricadas. La llegada de la educación a ese pueblo que ha arriesgado la vida por lograr los objetivos políticos demandados por la nueva clase social, sin embargo, no contará con unanimidad.

Ya habían advertido diferentes revolucionarios de sus ideas al respecto. Desde Voltaire hasta La Chalotais, vendido a menudo como defensor del laicismo, expusieron sus miedos a que la educación llegara al populacho. Decía este: «El bien de la sociedad exige que los conocimientos del pueblo no vayan más allá de sus ocupaciones». Una reivindicación de la vieja enseñanza, que sitúe a cada cual en su lugar, que no habrá estamentos, pero siempre hay clases, no vayamos a confundirnos.

En este sentido, los jacobinos chocarán tratando de establecer un modelo educativo universal, si bien lastrado por una visión idílica de

estilo espartano, o lo que es lo mismo, atribuyendo al Estado la prerrogativa de aleccionar al ciudadano hasta lograr de él un afecto al régimen constitucional sin ninguna duda. Dirá Lepeletier, diseñador del fracasado proyecto educativo jacobino: «A los cinco años, la patria recibirá al niño de manos de la naturaleza, a los doce años se lo devolverá a la sociedad».

Estas dos visiones de la educación serán las que se despachen entre las diferentes tendencias revolucionarias: de un lado, los moderados, de talante liberal, encabezados por Condorcet, (cuyo informe-proyecto nunca entró en vigor), que defienden una educación selectiva, donde las familias tienen mayor peso que el Estado y, por otro, los jacobinos, con su Lepeletier (cuyo proyecto tampoco tuvo fortuna), que pretenden controlar al máximo el proceso educativo y sus instituciones. Sin embargo, estas contradicciones podrían disimular lo que ambas tendencias tuvieron en común y que la Revolución puso sobre la mesa: el monopolio educativo en manos del Estado, la gratuidad de las primeras etapas educativas, el laicismo en favor de la ideología estatal, la jerarquización del sistema educativo en etapas (generalmente solo superables para la burguesía), el control de la formación del profesorado, el establecimiento de métodos de enseñanza comunes y, sin que esto tenga menos importancia, el diseño de los fines de la educación, que pasa a ser una actividad más del Estado, que busca por medio de ella la estabilidad política, la unidad en torno a los principios de la burguesía, expresada, por ejemplo, en diferentes momentos de la Revolución con la publicación de catecismos políticos para uso escolar, catecismos a modo de preguntas y respuestas que los alumnos memorizaban y recitaban en clase.

La llegada de Napoleón al poder pondría fin a los intentos de establecimiento de un sistema educativo revolucionario, para acabar

construyendo uno de los primeros sistemas educativos al servicio de un Estado, por medio de la Ley Farcroy, orientada a la educación generalizada desde la cual seleccionar los futuros cuadros dirigentes.

En este sentido, el siglo XIX vendría a confirmar lo trabajado por la Revolución francesa, con el establecimiento en diferentes países (incluida España) de sistemas que tenían como características las señaladas como coincidentes entre los revolucionarios moderados y jacobinos.

Es imposible entender la génesis de los sistemas educativos si no se atiende a que, durante ese siglo, muchos países están tratando de construir una nueva identidad para los individuos que supere el marco de su existencia cotidiana. Si un campesino que habla un idioma debe identificarse con un industrial que habla otro, vive a centenares de kilómetros y tiene en común casi en exclusiva las funciones biológicas propias de todo ser humano, pocas herramientas son tan efectivas como el patriotismo.

La educación durante el llamado Antiguo Régimen es todavía una educación fragmentada, en la que conviven diferentes metodologías, agrupaciones, programas e incluso objetivos. Esto terminaría desapareciendo con la irrupción del Estado liberal, con lo que tuvo de dominación real del territorio administrado por él. La necesidad de que los individuos y las comunidades, que viven en realidades no unificadas, se identifiquen con el proyecto nacional, acabará por plasmarse en leyes educativas que, ahora sí, supondrán la obligatoriedad de la educación para todas las capas de la sociedad, si bien en diferentes grados aún, de cara a transmitir las ideas fuerza de la patria, entendida como una realidad superior de la que todos forman parte. La extensión de las fiestas nacionales, la simbología presente en las escuelas en forma de banderas o himnos, la construcción de un corpus histórico especialmente dedi-

cado a crear esa sensación de pertenencia y el establecimiento de una metodología eficaz para ese proyecto serán características que lograron hacer de la enseñanza un fenómeno de dimensiones nunca conocidas por ningún sistema social.

El Estado liberal construirá un sistema educativo que, bajo la aparente intención de proporcionar conocimiento a aquellos que los necesitan, pretenderá suprimir las diferencias que coexisten siempre en el territorio que cada Estado domina. Para ello utilizará procedimientos más o menos agresivos, entre los cuales podemos contar con la homogeneización lingüística, usando un solo idioma en territorios en los que conviven varios de ellos (caso de las leyes españolas o francesa). Este quizá sea el caso más fácil de detectar, pero en siguientes capítulos analizaremos las otras homogeneidades necesarias para el propósito de integrar a individuos y comunidades en un nuevo proyecto, el del Estado liberal.

Este cariz nacionalista se observa con nitidez en el desarrollo del sistema educativo prusiano, uno de los pioneros en Europa, desarrollado por Humboldt y adoptado con entusiasmo tras la unificación alemana por Bismarck, que intuyó fácilmente, astuto como era, las posibilidades de un sistema donde los clientes son obligados a asistir durante muchas horas diarias, a una edad más que manipulable.

De esta forma, los sistemas educativos diseñados por la burguesía liberal o conservadora se distinguen escasamente en sus rasgos esenciales: una falsa secularización, que mantiene en manos de la Iglesia la parte correspondiente a la educación moral, si no deja intactas sus potestades de creación de centros protegidas por una teórica libertad de enseñanza, secularización diseñada cuidadosamente para que los eclesiásticos puedan seguir ejerciendo su lavado de cerebro; un control de los centros educativos, que ahora deben ser aprobados por el Estado, y

del profesorado, que debe pasar por las diferentes Escuelas Normales (centros de aprendizaje para el profesorado) que se van implementando; la consecuente burocratización administrativa del campo educativo, dentro de la cual surgen ministerios, consejeros, inspectores, reglas, normas y demás elementos de la maraña estatal; una jerarquización del sistema en etapas, que abarca una primaria obligatoria para toda la población y se divide después en secundaria y superior, a las que se irá extendiendo poco a poco la obligatoriedad; incluso, en general, una metodología común, acorde con la necesidad de organizar un sistema para las masas. Esta sería la sustitución de las variadas formas metodológicas anteriores por la diseñada en su momento por Juan de La Salle, el método simultáneo, basado en dar la misma clase a todo el alumnado y al mismo tiempo, ejerciendo un control constante y tratando de lograr igualdad en los ritmos de aprendizaje.

Las claves que proporciona la educación del Estado liberal irían ampliándose hasta las escuelas actuales, directas herederas de todo lo que hemos venido narrando y que aglutinan el monopolio del saber de carácter obligatorio, la escuela nacionalista, la orientación a la economía capitalista y las pinceladas religiosas, como iremos mostrando en apartados posteriores.

El mundo obrero

Con la llegada del capitalismo llegarían las resistencias. Con la generación de las industrias aparecería una nueva clase industrial, el proletariado que, junto al campesinado empobrecido, daría origen al conocido como *movimiento obrero*.

Las preocupaciones del primer movimiento obrero irían hacia la existencia real de la extensión del conocimiento a todas las capas sociales, algo lógico teniendo en cuenta la situación. Viendo a su alrededor

cómo los conocimientos técnicos y científicos quedaban al alcance de unos pocos y observando que la escuela era la institución que marcaba esa diferencia, el mundo obrero volcó energías en demandar una instrucción lo más amplia posible para el proletariado. Además, en diferentes ocasiones se manifestaría a favor del establecimiento de instituciones propias de educación, al margen de las estatales y, más claramente, de las eclesiásticas. En todo caso, el movimiento obrero va a percibir la educación, en general, de dos formas simultáneamente: como palanca del cambio social y como crítica a los modelos puestos en marcha por la burguesía.

Respecto al primer aspecto, tanto marxistas como anarquistas defienden que el conocimiento es necesario para sacar a los seres humanos de su ignorancia y que ese conocimiento abrirá los ojos a las masas obreras ante la injusta explotación de unos seres humanos por parte de otros. Existe incluso un excesivo optimismo pedagógico a tenor de lo que hoy sabemos, pues se considera casi imposible que un proletario con formación pueda ofrecerse a ser explotado, algo discutible si miramos a nuestro alrededor, ya en el siglo XXI.

La apuesta por elevar el nivel cultural de los trabajadores tendrá su plasmación en cursos nocturnos de alfabetización, formación de centros de cultura obrera (los ateneos libertarios, en el caso anarquista) y, más en el campo anarquista que en el marxista, creación de experiencias educativas propias, entre las cuales destacan el orfelinato de Cempuis, a cargo de Paul Robin en Francia entre 1880 y 1894, La Ruche, puesta en marcha por Sebastián Faure entre 1904 y 1917 en el mismo país o la interesantísima red de escuelas libres inspiradas por la enorme figura de Ferrer Guardia en España, que se ha tratado de sepultar por la literatura pedagógica e histórica en favor de la institución de la burguesía

ilustrada, la Institución Libre de Enseñanza[8] y su mentor, Giner de los Ríos, aunque la labor de este último alcanzase sin duda mucha menor importancia cuantitativa (miles de obreros aprendieron a leer en las decenas de escuelas libres organizadas por el movimiento anarquista, mientras la ILE fue una institución testimonial en cuanto a lo numérico).

Este movimiento de escolarización alternativa iría parejo a la crítica de la escuela oficial, fundamentada en torno a principios como la coeducación, la unión de trabajo intelectual y manual, la actividad en el aprendizaje y, sobre todo, en un intento de poner al alumno en el centro de su propio proceso de aprendizaje. Escuelas orientadas a la generación de personas críticas, de nuevos seres humanos capaces de convivir en libertad e igualdad con sus semejantes y de construir, al fin y a la postre, una sociedad diferente.

Sin embargo, para cerrar este capítulo, queremos hacer una breve referencia a las posibilidades que tuvo el mundo marxista en sus 70 años de existencia en la URSS de crear nuevos modelos educativos, que, sin embargo, acabaron siendo una decepcionante experiencia que copió exactamente los vicios de la escuela nacional-capitalista. Tras un breve periodo de cierta experimentación, siempre controlada por el Narkompros (Comisariado del Pueblo para la Educación) y orientada tanto a la alfabetización general como a la implantación de la Escuela

8. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue un proyecto educativo creado por Laureano Figerola en 1876 que reunió a la flor y nata del pensamiento liberal de la época, teniendo como cabeza visible a Francisco Giner de los Ríos. Concebida como un centro de pensamiento pedagógico y político, formó instituciones paralelas (entre ellas, la Residencia de Estudiantes) que propusieron un modelo de educación privada y laica donde primara la libertad de cátedra y las ideas democrático-liberales proclives a la II República. La Institución se cerró en 1936, con el inicio de la Guerra Civil y la Revolución.

Única del Trabajo, etapa en la que las ideas renovadoras de los *centros de interés* de Decroly[9] o la *escuela activa* de Dewey[10] se filtraron conjuntamente con cierto interés en la autogestión estudiantil, a partir de 1927 se implanta un modelo conservador que ya en 1932 daba paso al sistema de clase magistral, disciplinario, productivista, segregacionista y nacionalista propio de un sistema de capitalismo de Estado, que es más bien lo que sucedió en todo el mundo llamado *comunista*.

Acabamos aquí el paseo histórico, dejando pendiente un perfil más definido de lo que han supuesto las aportaciones libertarias a la educación, que iremos desarrollando también poco a poco y que animamos a conocer por medio de la bibliografía complementaria del final de la obra, pues trascienden el fenómeno histórico de la escuela oficial, que es la que hemos venido caracterizando, modelada por las diferentes aportaciones de la historia.

9. Ovide Decroly (1871-1932) fue un pedagogo belga interesado en desarrollar un modelo de educación basado en el alumno. Comenzó fundando una escuela de educación especial y luego otra de carácter general, en las que pudo ir desarrollando un método que se basa fundamentalmente en dos premisas: que los niños generan interés a partir de criterios biológicos (nutrirse, cuidarse de la intemperie, defenderse de los peligros y tratar de mejorar y disfrutar por medio del trabajo) y que este interés no es parcelado, sino global. Esta última característica es la que se plasma en *centros de interés*, que serían la superación de las asignaturas tradicionales para sustituirlas por esos estímulos que generan aprendizajes globales.

10. John Dewey (1859-1952) fue un pedagogo estadounidense, fundador de una escuela en Chicago y teórico muy influyente de la educación. Dewey parte de que el aprendizaje se produce por interés y de que, aunque este no puede forzarse, sí se puede encaminar para que evolucione. Esta perspectiva psicológica se complementa con la idea de que la misión de la educación es preparar a las personas para su inserción social. Por ello, la metodología de Dewey haría hincapié en la necesidad de partir de la experiencia, de organizar la escuela como una comunidad que reproduzca la vida social y, la idea más aceptada por la educación soviética, de insistir en que los aprendizajes manuales son la base de los intelectuales, por lo que la escuela debe mezclar vida y trabajo.

Capítulo III

ESCUELA Y PODER

La escuela como herramienta de reproducción social

Son muy abundantes los estudios de sociología de la educación. Creemos no equivocarnos si señalamos que el estudio de las instituciones educativas ha sido uno de los ejes más relevantes de esta disciplina intelectual. De hecho, si alguien ha estudiado sociología y piensa en los autores más notorios que suelen leerse en las diferentes facultades de este campo del conocimiento, le vendrán a la mente los nombres más destacados en teoría del pensamiento social moderno y contemporáneo. Desde Durkheim hasta Bourdieu y otros muchos posteriores, que muchos lectores conocerán mejor que nosotros, han dedicado una parte de su obra, a veces de forma muy extensa, a la reflexión sobre el papel social de la educación formal en las sociedades contemporáneas occidentales.

Obviamente, el estudio de ese papel social de las instituciones escolares en nuestras sociedades no es algo que hayan monopolizado los sociólogos, pues sería injusto olvidar que filósofos, en particular,

y pensadores de muy diferentes campos del conocimiento, en general, han hecho reflexiones de interés sobre este asunto.

Simplificando extremadamente la cuestión, queremos señalar que toda sociedad articula mecanismos para perpetuarse. Esos mecanismos suelen ser bastante complicados, sobre todo en sociedades tan complejas como las que vivimos. Esos mecanismos sociales sirven de herramienta para la transmisión de una serie de valores y costumbres dominantes que posibiliten la perdurabilidad de dicha sociedad. A menudo se ha señalado que hay sociedades que tienen herramientas muy rígidas para la transmisión de sus principios, costumbres, etc., y, por eso, se consideran muy estáticas. Las comunidades rurales tradicionales europeas han sido analizadas habitualmente bajo este prisma, por ejemplo. Otras sociedades son consideradas dinámicas, en el sentido de que tienen valores muy cambiantes y, por tanto, en la tensión entre la reproducción y el cambio este segundo factor tiene un peso mucho mayor que en las sociedades que se suelen considerar estáticas. En cualquier caso, señalan todos los autores que en toda sociedad conviven los mecanismos de reproducción social con las formas de resistencia a estos, que tienden a provocar interferencias que posibilitan el cambio social. Por eso, una sociedad donde los mecanismos de reproducción sean tan sólidos que no exista posibilidad de cambio es solo posible en la teoría, nunca en la realidad social. Más allá de estas consideraciones, no faltan quienes defienden que los mecanismos de reproducción social en sociedades tan laberínticas como las occidentales contemporáneas controlan las diferentes formas de cambio social, estando este, por tanto, programado, formando en ese sentido parte de los propios mecanismos de reproducción social. Como dijo aquel: «Todo cambia para que todo permanezca igual». Esta problematización de la dualidad reproducción-cambio resulta interesante, si bien queda lejos de los objetivos de nuestra apro-

ximación, por lo que quería servir de marco introductorio para explicar el papel social que han atribuido los estudiosos a la escuela en nuestro más inmediato entorno.

No sabemos de ningún autor de esos que se estudian en las facultades que niegue el papel de la escuela como herramienta de reproducción social. Un caso paradigmático sería Althusser:

> La escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde la Maternal y ya desde la Maternal, tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculcan durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente vulnerable, acorralado entre el Aparato de Estado familiar y el Aparato de Estado escuela, diversas habilidades inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencias, literatura), o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).[11]

Incluso en las facultades de pedagogía no es extraño tratar este asunto, pues algunos teóricos de la educación han coincidido con los juicios antes mencionados. Veamos el juicio de Ferrer Guardia hace más de un siglo, no muy académico, pero sí bastante claro sobre su visión de este asunto:

> Los gobiernos se han cuidado siempre de dirigir la educación del pueblo, y saben mejor que nadie que su poder está casi totalmente basado en la escuela, y por eso la monopolizan cada vez con mayor empeño. Pasó el tiempo en que los gobiernos se oponían a la difusión de la instrucción y procuraban restringir la educación de las masas. Esa táctica les era antes posible porque la vida económica de las naciones permitía la ignorancia popular, esa ignorancia que facilitaba la dominación [...]; ya no es posible que el pueblo permanezca ignorante, se le necesita instruido para que la situación económica de un país se conserve y progrese contra la

11. Althusser, Louis, «Presentación a la sexta edición». En Harnecker, M., *Los conceptos elementales del Materialismo Histórico*, Siglo XXI, Madrid, 1977, (p. 96).

> concurrencia universal. Así reconocido, los gobiernos han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellos dedicados.[12]

Por tanto, las instituciones escolares serían un mecanismo de control social, si bien ese papel es valorado, según la ideología del autor, de una forma positiva o negativa. Obviamente, los autores conservadores tienen una visión positiva de este papel de la escuela, mientras que los autores progresistas desconfían de la escuela cuando la analizan como herramienta de reproducción de los valores de las clases dominantes, si bien, a lo largo de la historia, es fácil encontrar autores progresistas que confían en que la escuela pueda servir, bajo ciertos parámetros, como motor de un posible cambio social. Estas posturas tienen su lógica: si una persona tiene convicciones políticas conservadoras, lo normal es que considere que el mundo actual (o el pasado) está bien como está (o como estaba). Por tanto, aquellas instituciones que sean consideradas fundamentales para mantener el *status quo* serán vistas con buenos ojos. Si uno tiene convicciones políticas progresistas, significa que, al no tener una visión positiva de la organización social del presente (o del pasado), puede confiar en la mejora de esta en el futuro y, por ello, las instituciones que se consideran fundamentales para mantener el actual estado de cosas no tienen su beneplácito.

Al margen de los principios políticos de cada persona, parece incuestionable que la escuela es lo que los antropólogos y otros estudiosos vinculados a lo social llaman una *herramienta de socialización*. No es, por supuesto, la única, pero sí parece que su papel en las socieda-

---

12. Ferrer Guardia, Francisco, *La Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 2002, (p. 113).

des occidentales contemporáneas es realmente muy importante. Suelen señalar los especialistas que, en nuestro entorno, además de la escuela existen tres vehículos de socialización, a saber: la familia, los grupos de iguales y los medios de comunicación. Es otra manera de acercarse al estudio de las instituciones sociales que sirven para convertir a un individuo en un miembro integrado de una sociedad determinada y, por tanto, una persona con unos principios y costumbres socialmente aceptables.

Es obvio que la separación de estos cuatro elementos de socialización solo es posible para analizar la realidad ya que su separación es artificial. Es, como todo análisis teórico, solo una construcción abstracta: en cualquier caso, una vez que hemos distinguido estas cuatro herramientas de socialización debemos introducirnos en el debate sobre el peso de cada una de ellas. Este debate está evidentemente condicionado por el tiempo y el lugar. No es lo mismo el peso de la escuela en la socialización de un niño de un pueblo del Altiplano boliviano que el de un niño de una zona residencial de Zúrich, como no será igual si analizamos esa misma situación ahora o hace 50 años. La irrupción de los medios de comunicación en las sociedades occidentales (y en todas las impregnadas por la cultura occidental) y los cambios en las relaciones familiares y entre iguales en las últimas décadas no facilitan este análisis. En lo que sí suelen estar de acuerdo los estudiosos es en que las personas que han triunfado en los sistemas educativos y, en general, aquellos que se identifican con las instituciones educativas tienden a sobrevalorar el peso de la socialización de estas.

Los cambios tecnológicos y sociales (aunque ya sabemos que los cambios tecnológicos son sociales) en las últimas décadas parece que han deparado un mayor peso a los medios de comunicación de masas mientras, en paralelo, las instituciones tradicionales parecen haberse

debilitado. Según unos, la familia y los grupos de iguales ya no tienen esa enorme trascendencia que tuvieron antaño en la socialización del individuo; según algunos otros, más optimistas, tienen la misma, pero sus formas de socialización han cambiado; su estructura es diferente. Hay que tener en cuenta que vivimos en los tiempos que Zygmunt Bauman llama de la *modernidad líquida*.

Otro aspecto en que suelen coincidir todos los autores es en que el paso del tiempo ha debilitado la importancia de las instituciones educativas en la socialización del individuo. Hace 80 años, una persona que nacía en un pueblo en Granada, aunque esto dependía de su clase social y otros factores, era probable que viviese allí toda su vida (o en alguna zona no demasiado lejana) y allí muriese. La movilidad geográfica por emigración fue un fenómeno común en muchos periodos históricos en la España del siglo XX, pero el turismo, los viajes de investigación, etc. eran un fenómeno muy minoritario el primero y algo insignificante numéricamente el segundo. Sea como sea, el caso es que para una abrumadora mayoría de la gente que iba a la escuela durante buena parte del siglo XX la escuela era la institución que ordenaba, casi de forma monopolística, buena parte de la experiencia de una persona. La cultura y la información que engullimos diariamente a través de los medios de comunicación de masas han cambiado esta situación, lo cual no implica una mejora, simplemente es un cambio. Ahora esos medios de comunicación son fundamentales a la hora de ordenar nuestras vivencias, nuestro sistema de valores, nuestra visión de la realidad. No obstante, hay que tener en cuenta que, dependiendo del país del que hablemos, nos encontramos con sistemas educativos que rigen nuestra actividad durante unas 30 horas semanales durante un mínimo de 8 años. Precisamente en un periodo de nuestra vida en el cual somos especialmente permeables a nuestro entorno, según dicen los entendidos. Teniendo en

cuenta este aspecto, esta pérdida de peso en la socialización no implica, por supuesto, que el papel de la escuela en este campo sea menor en nuestra realidad más inmediata.

Como es lógico, los diferentes estudios que analizan el papel de las instituciones educativas como herramientas de reproducción social han dedicado un espacio más que amplio al lugar ocupado por los protagonistas de dicho proceso. El primer *actante*, el docente, ha sufrido toneladas de estudios que duermen cómodamente en las oscuras estanterías de las bibliotecas universitarias, si bien hay que tener en cuenta que hay otros actantes cuya relevancia no hay que minusvalorar: las autoridades educativas, esos oscuros señores en despachos de Ministerios, Consejerías y otros organismos gubernamentales; los alumnos, con muy diferentes características según la edad y otros aspectos a estudiar más adelante y el resto de la comunidad educativa, entre los que debemos destacar a las madres y padres de alumnos.

En los diversos acercamientos a esta figura se habla de cómo el docente es el actor principal de la reproducción social, por cuanto hay una clara identificación general entre la cultura institucional escolar y el docente, pese a que esa identificación es compleja, algo en lo que nos detendremos más adelante.

A grandes rasgos, hay que señalar que la escuela es percibida por el docente como un espacio de atribución de méritos que justifica y legitima su posición social. Debemos tener en cuenta que el trabajador de la enseñanza medio ha sido un alumno completamente adaptado a la cultura escolar. Habiendo sido un triunfador del sistema educativo es, casi sin excepción, un actante que trata de proteger la cultura escolar y a la propia institución con la que se identifica. Si el docente cuestiona el sistema de enseñanza, es decir, esa cultura escolar y sus instituciones, estará, al mismo tiempo, cuestionando todo el aparato institucional y

escolar que le otorga una determinada posición social. Eso significaría atacar una de las principales instituciones que sostienen el modelo meritocrático que le atribuye una posición de prestigio o de prevalencia con respecto a quienes no disponen de títulos universitarios, oposiciones y otras fórmulas que algunos sociólogos engloban como capital educativo[13] (alto, pues todos tenemos capital educativo, pero unos más alto que otros). Eso no implica que el docente sea un reproductor pasivo de los valores hegemónicos del sistema de enseñanza, pues defender tal tesis significaría tener una visión extremadamente simplista de esta cuestión. Los trabajadores de la enseñanza tienden a ser reproductores de ciertos aspectos de la cultura escolar y tienden a ofrecer resistencia a la reproducción de otros. Obviamente, esto varía según la clase social de origen, el capital cultural, las ideas políticas, etc. La resistencia a los valores establecidos no debe ser entendida como un cuestionamiento radical. Ya hemos advertido que eso es extremadamente infrecuente por las implicaciones recién señaladas, si bien es totalmente normal el cuestionamiento de ciertos valores, prácticas, etc. Puede que la palabra *cuestionamiento* nos induzca a error, pues puede ser que el cuestionamiento de ciertos aspectos de la cultura escolar equivalga a pensar en que el docente se vale del pensamiento crítico para valorar algunos aspectos de la vida académica para mejorarla. Pero mejorarla, para el propio docente, va a significar acoplar los valores del sistema de enseñanza a los propios y eso puede significar una identificación tanto con

13. Simplificando la cuestión enormemente, si al pensar en *capital económico* pensamos en los recursos económicos, y materiales en general, de una persona o grupo social, al hablar de *capital educativo* o *académico* debemos pensar en los títulos que otorgan un prestigio y un acceso a ciertas posiciones sociales. Con *capital cultural* nos referiremos a esa cultura prestigiosa, a esos conocimientos que influyen de mil formas diferentes en la posición que una persona ocupa en una determinada sociedad.

una cultura escolar más progresista que la actualmente dominante, o con una más reaccionaria, lo cual no es algo en absoluto extraño.

Un ejemplo de esto podemos encontrarlo en la frecuente pretensión de ir dejando en manos de unas élites el mundo académico, defendida por un porcentaje enorme de docentes. Según la opinión mayoritaria, el sistema educativo cada día se deteriora, provocando que los alumnos de hoy sean mucho peores que los de antes. Este tópico, que está relacionado con la opinión de que los jóvenes de todas las épocas siempre son peores que los precedentes, es recurrente desde tiempos inmemoriales. Según este punto de vista, el sistema educativo cada vez es más permisivo, por lo menos el español, y eso implica que los alumnos tengan al terminar sus estudios lo que la mayoría de los enseñantes llaman *menos nivel*, es decir, menos conocimientos. Si es cierto, es imposible saberlo. Es fácil medir cuántos alumnos abandonan los estudios sin un título, es fácil medir cuántos alcanzan los estudios universitarios, pero saber si los alumnos tienen muchos conocimientos o pocos es imposible, porque los conocimientos no son algo cuantificable de forma objetiva. De hecho, los pocos datos cuantificables ponen en entredicho este prejuicio. Ahondaremos en esta cuestión en el capítulo dedicado a los contenidos.

Es evidente que este prejuicio no es fruto de la casualidad. Todo hecho social tiene una lógica y desde una perspectiva de clase es fácil comprender que ese argumento se basa en la convicción de la necesidad de dejar a las élites el acceso a los títulos del sistema educativo. Si unas personas tienen un título de licenciado, tiene lógica que interioricen que cada vez más personas llegan a alcanzar ese diploma y que, además, lo hacen cada vez con menos esfuerzo. Esa opinión pretende servir para legitimar reformas o comportamientos docentes que luchen contra una supuesta devaluación de los títulos académicos. Cuantas más personas

alcancen un título, menos valor distintivo tendrá este. Y la tendencia en una sociedad de clases es que cada estrato social busque proteger aquellos mecanismos que legitiman su posición de clase, no entendida solo como posición social basada en la posesión de capital económico, sino también de lo que llamamos capital *cultural* y *académico*. Esto explica algo insólito en el sistema educativo, por lo menos en el español: los profesores más elitistas suelen tener gran prestigio. Un profesor elitista, habitualmente denominado *exigente*, puede suspender a un porcentaje abrumador de alumnos por su alto nivel de exigencia. Si los aprobados se supone que miden la consecución de los objetivos, este docente debiera ser valorado como un profesional nefasto. Sin embargo, esto no es así, debido a que este docente encarna el valor del esfuerzo, que equivale a decir la protección del título frente a una posible peligrosa devaluación. Es cierto que esta tendencia se ve en peligro desde hace muy pocos años por las autoridades educativas y sus representantes que, obsesionados con las cifras, con los resultados académicos, ejercen una mayor y más eficaz presión para lograr datos que aparenten una mejora educativa de los diferentes proyectos. Como se ve, los docentes no reproducen de forma unívoca el sistema de valores encarnado, por ejemplo, por las autoridades académicas. En este caso, los trabajadores de la enseñanza tratan de legitimar la alta cultura y la escuela como genuino depositario de dicho sistema cultural, mientras las autoridades educativas en nuestro entorno más inmediato apuestan por formas de socialización más vinculadas a principios neoliberales, algo que merecerá un análisis más detallado en las próximas páginas. No es este el único desencuentro entre los trabajadores de la enseñanza como clase contra la representada por quienes dirigen las instituciones académicas.

A nosotros nos parece una verdad como un puño la idea anarquista de que toda forma de poder intenta siempre perfeccionar sus mecanismos.

Por eso las autoridades académicas como clase siempre tienden a buscar formas de control absoluto sobre las instituciones escolares. Esto es contrario a los intereses de los trabajadores de la enseñanza, que procuran establecer mecanismos de resistencia contra esta autoridad en ciertos aspectos y reproducir aquellos principios que representan, en teoría, intereses comunes. Este preámbulo debiera servirnos para introducir el conflicto en relación a la dialéctica proletarización-liberalización. Por un lado, las autoridades académicas abruman a los trabajadores de la enseñanza cada vez más con regulaciones, que pretenden controlar y fiscalizar su actividad. Tras las denominadas *medidas de mejora de la enseñanza* hay una enorme burocratización de la actividad docente, de tal manera que esta es vigilada permanentemente, consiguiendo un lento pero constante adelgazamiento de la autonomía docente. De esta forma, se rompe con el ancestral *peligro* de que cada profesor haga lo que le dé la gana, pues las autoridades educativas buscan conseguir que se sigan de forma clara y unívoca los dictámenes marcados desde las instituciones. Frente a la limitación de esta autonomía tradicional, que hacía del profesor o del maestro un trabajador liberal, con un control considerable sobre la actividad realizada, se ponen en marcha toda una serie de mecanismos de diverso tipo de rechazo a esa proletarización.

En este sentido, la tendencia de los docentes a proteger sus intereses como clase implica una lucha contra el sometimiento total de su actividad a los intereses de las autoridades educativas y, al mismo tiempo, una lucha por la jerarquización del proceso de enseñanza. De ahí, por poner solo un ejemplo, su interés por la consecución del Estatuto de Autoridad Pública.[14] Esto significa que, mientras los trabajadores de

14. El Estatuto de Autoridad Pública es el reconocimiento legal por el cual la figura docente es equivalente a la de un policía, lo cual supone una serie de privilegios. Un ejemplo: una agresión física a un profesor no es una agresión a una persona, sino a una

la enseñanza como clase sienten rechazo por el control de su actividad desde arriba, pretenden como forma de proteger su estatus un control absoluto de la actividad del alumnado. El capitalismo, en ese sentido, se define como un sistema social donde la competencia forma parte esencial del sistema de valores dominante y eso significa, explicado de la forma más coloquial posible, que unos pisan a otros y esos otros tratan de pisar a los de más abajo. Así se explican de forma extremadamente simplificada las relaciones de poder entre los docentes y las autoridades, si bien todavía nos reservamos algunas claves sobre la relación entre los docentes y los estudiantes.

Antes que nada, es importante indicar que las explicaciones que señalamos pretenden analizar ciertas tendencias sociales. Por tanto, es imposible no simplificar la realidad social y, desde luego, engañan si aparentan una visión determinista de la sociedad, pues la clase condiciona en ciertos aspectos, pero nada más. En este sentido, y siguiendo con la explicación de las prácticas docentes como forma de ejercicio del poder, queríamos señalar que la tendencia docente es a fortalecer los mecanismos que apuntalen su posición como autoridad, si bien esto tiene varias implicaciones: son legión los docentes que señalan que los alumnos debieran reconocer su papel como autoridad por el solo hecho de ser docentes; sin embargo, creemos que cada vez son más los docentes que asumen que la realidad social del profesor o del maestro ha cambiado, lo cual significaría que la autoridad se gana, por lo que los trabajadores de la enseñanza necesitarían mostrar su carácter de *imprescindibles*. Desde un determinado punto de vista, esa segunda visión pareciera contradecir nuestro análisis. Sin embargo, creemos que no es así, ya que muchos profesionales consideran que la anterior postura está abocada al fracaso por ser contraproducente para este cuerpo de trabajadores,

autoridad, lo cual supone una diferencia penal enorme.

ya que supone un desprestigio, al mostrar su inadaptación a las nuevas circunstancias sociales. Por ello, para estos docentes, que creemos que en nuestro entorno son una minoría, reforzar la autoridad docente significa legitimar su papel social, adecuarlo a las demandas sociales del mundo democrático actual (tan insuflado de valores liberales) que normalmente tiene poco que ver con la búsqueda del fortalecimiento de la disciplina (al estilo autoritario tradicional), tantas veces reivindicada por muchos de estos trabajadores y muchas de sus asociaciones profesionales.

La escuela y la meritocracia

Uno de los principales presupuestos de la democracia es que las personas ocupan una determinada posición social gracias a sus méritos o, si se diese el caso, por culpa de sus pocos méritos. En este sentido, se presupone que el sistema económico capitalista, que tiene en lo político una organización parlamentaria de carácter representativo, es un tipo de sociedad enormemente dinámica, especialmente si es comparada con otros tipos de sociedades o culturas. Las sociedades capitalistas contemporáneas son mucho más dinámicas que las sociedades feudales medievales europeas o que la sociedad de castas hindú y, por ser una sociedad más dinámica que muchas otras formas de organización humana, se supone que tiene mayor legitimidad política, porque eso supone una mayor movilidad social. Esto se traduce en que, si bien es poca la gente que cree de verdad que cada uno ocupa una posición social según sus capacidades o sus méritos, por lo menos hay una cantidad notable de personas que piensa que las virtudes o las capacidades de las personas influyen en la posición que uno ocupa en la escala social. O, como mínimo, actúa como si así fuese.

Este modo de organización social a partir de los méritos es lo que a menudo se denomina *meritocracia*, término que nos sirve para entender el sistema de valores dominante en las sociedades occidentales contemporáneas y en las instituciones de dicha sociedad. Y la escuela no va a ser una excepción. De hecho, la relación entre las instituciones educativas y el sistema de valores meritocrático es verdaderamente reveladora de las formas de dominación en este tipo de sociedades, que pretenden desplazar la centralidad humana del *ser como hacer* hacia el *ser como tener*.

Los principios meritocráticos pueden recibir diversas críticas. La primera de ellas es que la meritocracia es mucho más apariencia que realidad. La segunda va más a la raíz del asunto: ¿es ética la meritocracia? Para unos sí, para otros no. Algunos dirán que meritocracia significa la cultura del esfuerzo, el premio a la inteligencia y, en cierto modo, que los que han llegado arriba es porque han sabido llegar arriba. Puede considerase ético o no, pero es parte del sistema de valores democrático y, por tanto, el más avanzado de la historia. Otros creemos que la meritocracia significa un perfeccionamiento de los mecanismos sociales por los que los más fuertes siempre están arriba y los más débiles abajo. Uno de los baluartes del sistema de valores de las clases dominantes occidentales ha sido conseguir convertir en casi universales los principios meritocráticos. Casi nadie reflexiona sobre la meritocracia porque se da por sentado que es un principio incuestionable y se actúa en consecuencia. El complejo sistema social se mueve gracias a la legitimidad que otorga la meritocracia y creemos no equivocarnos si señalamos que ha caído en el olvido más absoluto el principio socialista que casi exclusivamente los anarquistas siguen enarbolando de «A cada uno según sus necesidades y de cada uno según sus posibilidades».

Si los valores meritocráticos han triunfado del modo en que lo han hecho es gracias a una serie de mecanismos que vuelven invisibles las formas de dominación, asignando carácter biológico a realidades sociales. Ese mecanismo, que es francamente útil a las clases dominantes para conseguir la interiorización de sus valores entre amplias capas sociales, incluso entre las más perjudicadas por la organización social capitalista, basa su popularidad, en el ámbito que estamos analizando, en la percepción generalizada de la escuela como mecanismo neutral de asignación de méritos. Creemos que es fácil compartir la opinión de que la escuela es igual para todos. Quien pase por ella, tendrá las mismas asignaturas, los mismos horarios, etc., y, por tanto, los obstáculos hasta llegar a la meta son iguales para todo el mundo. Por tanto, los títulos que da la escuela representan un logro que cualquiera puede alcanzar. Todo el mundo tiene, en ese sentido, las mismas oportunidades. «Quien quiere puede». Esa burda mentira de que todo el mundo tiene las mismas oportunidades es permanentemente desmentida por las estadísticas, que muestran cómo eso que habitualmente es denominado *fracaso escolar* es mucho mayor entre las clases sociales más bajas y entre aquellos que tienen como cultura de origen una que no responde a los principios dominantes de la burguesía occidental. Las razones son muy diversas, pero lo que evidencian las cifras es que no todo el mundo llega a la escuela con las mismas oportunidades, pues el contexto social tiene implicaciones importantes en la adaptación a la cultura escolar.

Obviamente, este tipo de cuestiones son permanentemente obviadas, pues la escuela se supone destinada a valorar, o lo que es lo mismo, medir, únicamente, la inteligencia y el esfuerzo personal. La primera se supone biológica, vendría dada por cuestiones genéticas; el segundo formaría parte de una especie de libertad incondicionada que estaría relacionada única y exclusivamente con una opción personal. En ese

sentido, la neutralidad del sistema educativo sería incuestionable, por cuanto ninguno de los factores vinculados al éxito o al fracaso de los estudiantes estaría en sus manos. De ese modo, volvemos a encontrarnos con el responsabilizar a los alumnos y con la elusión de cualquier tipo de carga social en el fracaso para evitar el cuestionamiento de los principios fundamentales de las instituciones educativas. Este discurso es el dominante, lo cual no significa que sea el único discurso, ni que no tenga mil matices que añadan, normalmente de forma enormemente superficial, algún aspecto de las ideas señaladas.

Aunque todo el mundo partiese de un mismo punto de inicio porque no existiesen condicionantes de clase y culturales, la igualdad en el trato de los alumnos no significaría en absoluto igualdad de oportunidades. Circula por Internet una viñeta relativamente conocida en el que están alineados delante de un árbol una serie de animales muy distintos entre sí: un chimpancé, un elefante, una jirafa, etc. Se les pide que trepen al árbol, siendo esta una prueba igual para todos. En la parte inferior de la viñeta encontramos unas palabras que señalan que eso es lo que hace el sistema educativo con las personas. Este dibujo ilustra que la supuesta neutralidad del sistema educativo implica un trato igual para todos y, en teoría, las mismas oportunidades, pese a que cada persona es diferente en cuanto a capacidades, motivaciones, etc. Por ello, igualdad en el sistema educativo no significa en absoluto las mismas oportunidades de llegar a la misma meta: por ejemplo, a unos estudios superiores. Igualdad de oportunidades significaría poner obstáculos personalizados a cada alumno de tal manera que con la misma cantidad de esfuerzo todos pudiesen alcanzar unas metas que fuesen valoradas en la misma medida. Obviamente, esta forma de verdadera igualdad de oportunidades está totalmente alejada de la realidad de las aulas, pues el sistema democrático, como se ha dicho tradicionalmente

de los valores de la burguesía, muestra una gran distancia entre lo que predica y lo que practica. Hay que tener en cuenta que la igualdad de oportunidades es como un lema publicitario que todo el mundo parece creer y no creer al mismo tiempo. A día de hoy ¿cuántas personas estarían de acuerdo con un supuesto sistema democrático que pretendiese llevar hasta el final sus cacareados valores y pusiese en práctica este modo de hacer las cosas? ¿Cuántas personas estarían de acuerdo en dar el mismo diploma de estudios superiores a alumnos que a igual esfuerzo obtuviesen resultados muy desiguales? Poca gente. La mayoría entiende la meritocracia como un camino de obstáculos para seleccionar a los mejores, si bien ese camino es tramposo, no es igual para todos. Ya se sabe que los más fieles partidarios de la guerra son los que no van a ella o los que se saben inevitables ganadores. Lo mismo pasa con las formas de organización social y económica basadas en la competencia entre personas.

La igualdad de oportunidades parece más bien un principio flexible, un lema algo forzado, un conjunto de palabras más bien huecas, una realidad insostenible para una sociedad estatal-capitalista que tiene como finalidad legitimar el sistema educativo como mecanismo social imprescindible en esa supuesta sociedad meritocrática.

Buena parte de esos mecanismos ocultos que sirven para sostener el sistema de enseñanza como parte relevante del sistema de dominación han sido denunciados en múltiples ocasiones por diferentes voces críticas. No obstante, hay un concepto fundamental que ha marcado un antes y un después en los acercamientos a la escuela como institución de poder. Ese concepto es el *currículum oculto*, concepto cuyo nombre encontramos acuñado por primera vez en la obra *La vida en las aulas* de Philip W. Jackson y que sirvió para el análisis de todos los

elementos que subyacen por debajo del currículum oficial.[15] Por tanto, no somos originales. Nada más lejos de nuestra intención. Pero por si acaso, no está de más señalar algunos aspectos como los anteriormente mencionados.

Escuela, mercado y meritocracia

Es cierto que no es la escuela una institución dada al cambio, pero hasta las instituciones más estáticas también se transforman, quizás de forma más lenta que otras instituciones, pero cambian, si bien es tradicional escuchar que las instituciones políticas siempre son menos dadas a las mutaciones que el resto de la sociedad. No es esto último lo que más nos interesa. Nos importa señalar que toda institución está atada a la sociedad en la que se desenvuelve y, por ello, el cambio, sea lento o rápido, siempre está presente.

Los cambios en la escuela hoy en España están marcados por la tensión entre el modelo que pretende reforzar la escuela como institución que cargue con el mayor peso posible en la asignación de méritos y aquellos que pretenden adelgazarla para asignarle al mercado ese papel preponderante. En esa pugna luchan buena parte de los sectores sociales que se identifican a grandes rasgos con las ideas de corte socialdemócrata y aquellos sectores sociales que se identifican con los principios de carácter neoliberal. Frente a los socialdemócratas, que ven en la escuela el mejor instrumento para asignar los méritos que deben servir como indicador central de la posición social, los neoliberales apuestan por un espacio menor en la sociedad de las instituciones académicas

15. Recordamos que conceptos como *currículum oculto* han sido fundamentales para estudiar aspectos como la disposición espacial en las escuelas. En ellas, la disposición de los pupitres, de la pizarra, la existencia de tarimas que aúpan a una altura mayor al docente, etc., tienen una estrecha relación con las instituciones educativas como instituciones encargadas de disciplinar.

tradicionales. Como sabrán todas aquellas personas que estén más o menos atentas a los cambios en el sistema educativo, buena parte de las políticas educativas neoliberales, que son actualmente las dominantes en España, pasan por debilitar aquellos mecanismos que puedan favorecer la movilidad social y todas aquellas políticas que favorezcan la igualdad de oportunidades tal y como ha sido entendida por la socialdemocracia. Así, están en auge, por ejemplo, las políticas de reducción y privatización de becas (en este segundo caso con modelos como los de las becas-préstamo), las reformas que profundizan en la estratificación y aquellas que apuestan por la compartimentación profesional. Cuando se señala que el sistema capitalista se basa en una serie de valores profundamente individualistas que poco a poco han ido impregnando la sociedad, hay que tener en cuenta que esto no es fruto de la casualidad. Esto es el producto de toda una serie de políticas estatales que apuestan por ese modelo social, como se puede ver al analizar el evidente interés en profundizar en la estratificación y fragmentación educativa. Las políticas neoliberales insisten en la creación de compartimentos que clasifiquen lo antes posible al alumnado. Frente a las reformas comprensivas socialdemócratas que pretendieron en España, en los años 80 y sobre todo con la LOGSE en los 90, retrasar la clasificación del alumnado, los modelos neoliberales buscan establecer itinerarios, cuantos más mejor, para establecer divisiones que marquen claras jerarquizaciones que faciliten la tarea que después viene a ser completada por una serie de etapas que clasifican a las personas según las metas alcanzadas por cada estudiante. Tienen cierta relación con todos estos debates las diferentes propuestas que defienden un mayor o menor grado de adaptación del sistema educativo al denominado *mercado laboral*. Buena parte de la sociedad percibe el sistema educativo como una institución que debe preparar a las personas para integrarse en el mundo laboral con

la máxima cualificación profesional posible. Desde ese punto de vista, el sistema educativo es una herramienta fallida, pues los porcentajes de personas que consiguen una salida profesional acorde con su formación son más bien escasas. Esta lógica implica, para los detractores de las ideas políticas neoliberales, la pretensión de adelgazar todo lo posible la misión de construcción de la ciudadanía que las instituciones educativas formales deben cumplir en una democracia moderna para fomentar una educación única y exclusivamente al servicio del *mercado*. La primera propuesta está, sin duda, más extendida entre la *gente de a pie*, si bien hay múltiples sectores muy activos vinculados al mundo de la enseñanza que se identifican con la segunda postura que acabamos de mencionar. Tanto una como otra concepción de la misión de la escuela se siguen cumpliendo y las analizaremos en el último capítulo de este libro.

Para reconocer a los defensores del modelo neoliberal español hay que tener en cuenta que están condicionados por toda una heterogénea y curiosa mezcla de valores conservadores de corte tradicionalista y nacionalista español, que en los discursos educativos de los grupos sociales conservadores se acaban traduciendo, entre otras cosas, en la insistente y tenaz defensa de unos presuntos valores de esfuerzo y sacrificio. Bajo el paraguas de «Es que hoy en día se regalan los títulos» o «Es que cada vez los alumnos saben menos», los conservadores pretenden legitimar esa siempre necesaria selección que suponga el verdadero reconocimiento del que se esfuerza de verdad.

De forma simplificada, alguien puede señalar que los grupos sociales que reivindican un sistema educativo más meritocráticamente acabado son aquellos que apuestan por un sistema capitalista más perfeccionado, en el sentido de que sus valores son más acordes con los principios teóricos liberales. En ese sentido, las clases más conservado-

ras, que dificultan de diversas formas esa movilidad social, se mueven alrededor de valores donde los principios propios de una casta o de una clase aristocrática todavía tienen su importancia. Para estos sectores, valores como la familia (y su perpetuación como parte de los privilegiados) están muy por encima de un sistema de valores capitalista coherente organizado a partir de una serie de supuestos méritos sociales logrados en el día a día.

La escuela y la movilidad social

Antes de realizar cualquier apreciación debemos recordar que el concepto *movilidad social* está unido indudablemente al concepto *meritocracia*, como es evidente. Por tanto, buena parte de las críticas que hemos señalado anteriormente van a afectar, sin duda ninguna, a eso que hemos llamado *movilidad social*. Y viceversa.

Parece que la importancia de la escuela como herramienta de movilidad social es incuestionable para los teóricos y estudiosos de la educación. Esa movilidad social, no obstante, ha sido puesta en duda en algunas ocasiones, debido a diversos factores.

Una primera crítica que consideramos relevante está relacionada con cómo la movilidad social es discutida por las estadísticas, que refuerzan la idea de que el componente *clase social* juega un papel francamente importante en el éxito o el fracaso en el sistema educativo. Esto es fácilmente verificable, pues en la escuela la realidad marca que el ascenso social es muy pobre y que el descenso social es casi inexistente. El sistema educativo, como sistema de clasificación de personas debido a unos supuestos méritos académicos que señalarían unas competencias, habilidades y conocimientos, siempre ha posibilitado una jerarquización beneficiosa para las clases superiores gracias a las posibilidades de diferenciación académica. Básicamente, esto significa que las

clases pudientes siempre han podido acceder a estudios superiores que les diferenciasen de las otras clases sociales, y cuando las clases sociales populares fueron accediendo a la universidad se articularon herramientas para consolidar esa diferenciación y así, por poner solo un ejemplo en las últimas fechas, los másteres se han convertido en ese elemento distintivo.

Otra crítica que recibe el sistema educativo como herramienta de movilidad social tiene que ver con cómo esta se fundamenta en aspectos externos a las instituciones educativas y no internos. Esto implica que las realidades macroeconómicas de un Estado son, junto a otros, un componente más relevante para explicar la movilidad social que la suma de méritos o deméritos de una comunidad, un grupo de personas o una generación completa de individuos que están en un momento determinado dentro de las instituciones formales de enseñanza. Un ejemplo evidente sería el contraste entre las generaciones que accedieron a las enseñanzas superiores en España en los años 80 y aquellas que están accediendo en la actualidad. La conversión de España en un país de *economía avanzada* implicaba en los 80 una determinada estructura social y, por esta causa, las políticas estatales fomentaron la incorporación de amplias capas sociales al mundo universitario. Hoy, la situación macroeconómica es diferente y España dentro del tablero económico de la Unión Europea parece verse a sí misma (o al menos así parecen verla buena parte de las élites gobernantes) como un país esencialmente de servicios centrado concretamente (aunque no únicamente, como es obvio) en el turismo. Así, parece normal dejar en manos de una minoría los estudios superiores, pues gastar recursos estatales para formar una cantidad enorme de graduados en Sociología o en Lenguas Clásicas y sus Literaturas que terminarán trabajando de camareros en las playas de nuestro país, no es, desde ese punto de vista, rentable. Teniendo en

cuenta lo dicho, no parece demasiado convincente que la movilidad social sea una realidad neutral al alcance de todas las personas que llegan a la escuela. El sistema económico-social tiene unas necesidades y esas necesidades son las que modulan la movilidad social. Por tanto, la meritocracia sirve para clasificar, pero la clasificación realizada por las instituciones queda determinada por las necesidades de las clases dominantes. Una adaptación adecuada al sistema educativo posiciona a una persona en un lugar aventajado dentro del sistema meritocrático escolar, pero siendo este lo que los sociólogos llaman un *subsistema social* (es decir, que está relacionado de forma compleja con otros subsistemas sociales), está condicionado por otros muchos factores. Así, el sueño de la movilidad social depende más de mil factores externos que del mérito individual tantas veces cacareado por la publicidad liberal.

Representación y escuela

No todo en la escuela es, obviamente, currículum oculto. Hay toda una serie de objetivos que son manifiestos y que se repiten con asiduidad en los documentos oficiales, como fundamento sobre el que se sostiene la actividad escolar. Uno de los más repetidos en las sucesivas reformas educativas es la educación democrática o, si se prefiere, la educación en valores democráticos. Por un lado, algunas asignaturas pretenden abordar la necesidad de reflexionar sobre qué es la democracia, sobre el funcionamiento de las instituciones políticas democráticas o sobre qué significa la ciudadanía democrática en pleno siglo XXI. Por otro lado, la escuela es un espacio de participación democrática que, en cierto modo, pretende ser una reproducción del sistema parlamentario a pequeña escala. Esto implica que la escuela tiene sus propios organismos democráticos que encauzan la participación de la comunidad escolar en la vida de los centros educativos. Esta participación viene regu-

lada por las autoridades escolares estatales, que señalan cómo se puede participar y cuánto se puede participar. Resulta bastante evidente, por tanto, que las formas de participación son enormemente pobres, por cuanto la propia comunidad educativa solo regula una parte muy pequeña de la realidad escolar. Los aspectos relevantes y, en realidad, casi toda la vida escolar está regulada por instituciones políticas estatales, llámense en nuestro entorno Consejería de Educación o Ministerio de Educación y Ciencia.

Pese a que las formas de participación sean pobres, no faltan, a menudo, grupos sociales que consideran excesivas dichas formas de participación. Así, las últimas reformas de corte neoliberal, en los centros de educación secundaria, vienen a eliminar las ya pobres funciones tradicionales de órganos como el Claustro (es decir, el organismo compuesto por el conjunto de docentes de un centro educativo) o el Consejo Escolar (organismo con representantes del claustro docente, del alumnado, de las madres y padres del alumnado y del personal no docente del centro). En realidad, las formas de participación en la escuela no son algo que preocupe excesivamente. La participación en los centros docentes es una cuestión puramente cosmética. Votar es un trámite que simplemente pretende habituar a un ritual vacío. No se trata de votar a un representante para que haga lo que debieran poder hacer todas y cada una de las personas que están vinculadas al centro educativo. Se trata de votar como finalidad, no como medio para la gestión, en este caso, de un centro educativo. Como la figura del delegado, los representantes de estos órganos carecen de capacidad decisoria relevante. El voto tiene, así, desde la escuela, una función puramente ritual. De esta forma, parece existir una cierta legitimidad, pues votar significa *democracia*, pese a que el voto sea un acto vacío como lo es la propia palabra *democracia*.

Cuando se habla de representación hay que hablar también de *delegar*. Elegir representantes significa renunciar a hacer algo por uno mismo, para esperar que una persona, un grupo de personas o una institución cualquiera, lo haga por ti. Hablar de delegar implica centrar la mirada en los centros educativos para comparar los valores de autonomía frente a los de dependencia. Al hablar de autonomía queremos referirnos a todo el conjunto de valores que fomentan la independencia personal y, en ese mismo sentido, la autoestima y la autorregulación. Como se puede comprobar después de dos minutos en cualquier escuela convencional, los valores que se trabajan son casi siempre los contrarios: es lo que llamaremos el *delegacionismo*. Esto implica fomentar aquellos principios que hacen de las personas seres dependientes, que como se ve en casi todos los centros educativos, implican acostumbrar a las personas a que sean otros los que les dirijan, los que resuelvan sus conflictos, los que le digan qué hacer y cuándo hacerlo.

El someter toda actividad escolar y, en realidad, toda conducta humana dentro de la escuela a la permanente evaluación de un ser ajeno, en este caso a una autoridad docente, es parte del proceso de aniquilación de los más elementales mecanismos de autorregulación y autoestima. Los muchos años en los que una persona necesita de la aprobación ajena para hacer cualquier cosa, desde hablar hasta mear, sirven como herramienta fundamental para hacer de las personas seres castrados que aprenden a depender de autoridades políticas, judiciales, policiales, etc., para su normal desenvolvimiento vital. Esto es el delegacionismo, aprender a considerar normal que apenas puedas decidir casi nada sobre tu actividad vital cotidiana. En este caso, aprender a ver normal que no puedas decidir casi nada sobre cómo aprender, cuándo aprender, con quién aprender, qué aprender, etc. Todo este entramado

forma parte de la concepción antropológica que mantiene la escuela oficial y que desarrollaremos más adelante.

La cuestión del poder en el pensamiento educativo libertario

Durante generaciones, el movimiento libertario ha puesto en marcha proyectos educativos. Unos han tenido más relevancia que otros pero, de forma clara, todos han tratado de evitar el autoritarismo característico de los proyectos educativos convencionales. Frente a la imposición y, en muchos casos, la brutalidad física y psicológica, los proyectos de educación libertaria se han propuesto girar alrededor de la cooperación, poniendo en un primer plano la fraternidad frente a la obligación y el autoritarismo docente.

Esto, durante casi 100 años, no supuso debate ninguno. Desde el proyecto levantado por Lev Tolstói, Yasnaia Poliana, a mediados del siglo XIX hasta la segunda mitad el siglo XX, nadie discutió apenas sobre este tema. El maestro debe ser una persona más del proyecto educativo y su actividad debe ser incompatible con cualquier forma de maltrato. Acercarse al pensamiento educativo anarquista supone revivir la historia de quienes comprendieron que la enseñanza y el aprendizaje no solo están relacionados con la adquisición de conocimientos teóricos, sino que tienen que ver también con el desarrollo de un equilibrio emocional que, evidentemente, no tiene un lugar cómodo dentro de la enseñanza convencional por su tono eminentemente marcial, especialmente décadas atrás. Esto no significa que todos los proyectos educativos libertarios puestos en marcha consiguiesen este objetivo; significa que todos lo tenían como una meta. Es fácil encontrar algunos testimonios puntuales que se quejan de maestros racionalistas, es decir, maestros de proyectos educativos anarquistas de principios del siglo XX, que tenían costumbres autoritarias. No obstante, son muchos más

los testimonios que relatan que en esas escuelas se vivía en un clima de convivencia más propio de una familia (bien avenida, por supuesto) que de un centro educativo al uso.

Obviamente, podría darse la circunstancia de que, tras un velo de confianza, comprensión y fraternidad, se escondiesen formas sutiles de dominación. De esto no faltan ejemplos en proyectos educativos de renovación pedagógica en la actualidad. Por eso, el movimiento anarquista no se ha conformado con considerar el poder como la lógica de la imposición de una violencia puramente física o verbal, sino que ha tratado de desvelar dónde se manifiestan relaciones de poder o dominación para tratar de erradicarlas. Este asunto nos conduce a otro debate interesante para el movimiento anarquista.

Cuando durante décadas los manifiestos anarquistas se dirigían contra el Poder, así, con mayúsculas, esencialmente estaban haciendo una declaración de intenciones por la cual se señalaba como responsables de las injusticias sociales a las clases dominantes que, en nuestro entorno, usualmente se identificaban con la aristocracia, la burguesía, la Iglesia y el ejército. De un tiempo a la actualidad, se ha insistido en que el poder es una forma de relación y que, por tanto, no existe como idea abstracta con mayúsculas, pues son una serie de mecanismos que se ponen en marcha cotidianamente. El poder no es, el poder se ejerce.

Un problema habitual en el discurso anarquista es la convivencia de las dos visiones del término *poder*, usado de tal manera que puede prestarse a fáciles confusiones. Hay términos usados en el análisis social que no se pueden analizar en términos de existencia, es decir, en términos de *ser* o *no ser*, sino como relaciones que responden a una gradación. Parece razonable pensar que una sociedad se pueden analizar mejor como *más libre* o *menos libre* antes que como *libre* frente a *no libre*, o, por ejemplo, hay sociedades más igualitarias y otras menos

igualitarias, pero no creemos posible que exista una igualdad social absoluta, salvo en alguna distopía literaria. Centrando este problema en el mundo de la educación anarquista (y de aquellos proyectos que se identifican mejor con el término *antiautoritario*), se puede observar que existen dos discursos asociados a dos prácticas en el mundo de la educación libre. Existe un discurso de destrucción de la autoridad o de la figura de poder que representa el educador, maestro o el cuidador y hay otro discurso que habla de la descentralización de dicha autoridad. Creemos no equivocarnos si afirmamos que, en realidad, el objetivo último es el mismo: lograr un ambiente adecuado para conseguir el desenvolvimiento óptimo de todas las personas que participan del proyecto educativo.

En algunos casos, destruir la autoridad que representa un maestro, profesor, enseñante o como demonios lo queramos llamar, es reivindicar su desaparición y, por ello, hay proyectos no directivos que han creado la figura del *acompañante*. Esta persona debe participar lo menos posible del proceso de convivencia entre iguales, entre los estudiantes (normalmente niños pequeños, pues esta figura es propia de proyectos de educación libre dirigida a edades muy tempranas) y, por tanto, cuanto menos intervenga mejor cumplirá su papel. Como ya hemos señalado en otras partes de este libro, esta práctica está más relacionada con proyectos que se autodenominan *libres* (o *antiautoritarios*) antes que como anarquistas y, en realidad, es un modo de encarar la vida escolar relativamente nueva. Otra mirada frecuente tiende a asimilar escuela a autoridad, disciplina, etc., y, por tanto, defiende que si eliminamos la escuela eliminamos la autoridad, la disciplina, etc. Esta visión parte de la premisa errónea de considerar que en las culturas donde no ha existido la escuela, es decir, un sistema educativo formal,

la transmisión de valores, conocimientos y habilidades se ha realizado normalmente de forma libertaria y no coactiva.

Históricamente, los proyectos educativos anarquistas se han conformado con la descentralización de la figura docente. Obviamente, este término es relativamente reciente, pero lo importante no es el término, lo importante es la práctica que nos muestra cómo los educadores pierden su protagonismo para que el resto de personas que conviven en la escuela adquieran la relevancia que deben tener y que no tienen en los sistemas educativos que conocemos. Para realizar dicha descentralización hay que tener en cuenta la importancia de una herramienta como la asamblea, que tiene que servir para decidir en común sobre la convivencia y todo aquello que sea relevante en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los foros de debate sobre educación libre no faltan opiniones que resaltan que una asamblea de un centro educativo en el que va a participar gente con edad tan dispar no es una herramienta útil para conseguir una participación igualitaria. Es evidente que una asamblea es una herramienta y puede ser, por tanto, un mecanismo de participación y aprendizaje o puede ser un entretenimiento, una pantomima, que en nada garantice unos mínimos de igualdad en la toma de decisiones. Esto dependerá de quienes den vida a esta forma organizativa y su capacidad para hacer de ella una herramienta en la que cada uno aporte todo lo que pueda al grupo y reciba todo lo que necesite.

Capítulo IV

LOS CONTENIDOS. ESE MUNDO

Pocas cosas inquietan tanto a buena parte del profesorado, de las familias y de la sociedad como el dichoso tema de los contenidos. Los primeros andan agobiados por las esquinas tratando de abarcar temarios imposibles que, en el mejor de los casos, generan absoluta indiferencia entre la mayoría de su alumnado y, en el peor, tienen una extensión que les haría clamar por la ampliación del calendario escolar si no fuese porque las vacaciones apremian, así que se escudan en esos necesarios contenidos para vituperar «tanta actividad lúdico-festiva, tanta salidita y tanto día de esto y de lo otro». No son todos, claro, pero son. Y no pocos.

Las familias (o póngase en su defecto toda generación anterior, aunque medien menos de 15 años), con lo mismo, con que «hay que ver qué pocas cosas saben los críos de hoy en día, que uno mira sus libros y no traen más que dibujitos, que nosotros nos aprendíamos la lista de los reyes godos y que yo todavía me la sé, mira». Quien haya tenido hijos o hijas más o menos recientemente habrá, sin duda, asistido a alguna conversación del estilo:

– Pues mi hijo ya lee con 5 años.

– Anda, pues en el cole de la mía no sé a qué esperan, que hasta primero de primaria no aprenden.

¿Y la sociedad? La sociedad, a lo que digan los medios. Todavía hay gente que recuerda la obsesión llevada a la tele en un calco de un programa estadounidense que aquí tuvo como título *¿Sabes más que un niño de primaria?* espacio televisivo en el que los adultos eran llevados a pupitres escolares y se les hacían preguntas de *nivel de primaria*, para cuyas respuestas podían ser ayudados por pequeños que, como loros, conocían todas las respuestas (o alguien se las soplaba). El caso era ver la importancia de los contenidos.

Pero, ¿qué es un contenido? Pues, para entendernos, en la escuela oficial es todo aquello que el Estado decida fijar como susceptible de ser aprendido y posteriormente evaluado. Cuando la mayor parte de la gente piensa en contenidos se le ocurren datos, fechas, fórmulas, definiciones y demás conceptos que puedan ser memorizados o comprendidos, pero sobre todo expuestos con diligencia para poder ser medidos. Bien es verdad que las diferentes leyes educativas aquí y en otras partes han ido señalando contenidos de otro tipo, sean estos procedimentales o actitudinales, de cara a poder evaluar asuntos que van más allá de los meros conocimientos concretos. Así, la última ley educativa española hasta el momento, la LOMCE, define los contenidos como «Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias» (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Queda fijada pues la prioridad de unos fines, unos objetivos, que se logran mediante el aprendizaje de unos contenidos, que significan cosas que aprender, maneras de aprenderlas y formas de reproducirlas. Curiosamente, esta concepción legal no funciona en la

dinámica habitual de las aulas, en la que lo que pone en el libro de texto o lo que dicta el profesorado son el fin último de la realidad escolar. No existen objetivos, sino cosas, objetos, contenidos al fin y al cabo. Ningún alumno es evaluado positivamente si demuestra tener la habilidad de extraer información de un libro, sino si ha memorizado lo que este tiene escrito. Por eso las chuletas están prohibidas. Esto no sucede por rebelión de los perversos docentes ante las buenas intenciones de la ley, sino como consecuencia inevitable de la organización escolar, de los procesos de evaluación asociados a esta y, lógicamente, del diseño del propio currículum o conjunto de contenidos.

En un concepto muy amplio de contenido, podríamos también decir que todo aquello que se aprende es un contenido del aprendizaje. Esto es: ya que el aprendizaje es inevitable en situaciones escolares (incluso en la más soporífera de las escuelas), ese aprendizaje tiene objetos que le son propios y a estos se les podría denominar contenidos. Si esta fuera la concepción aceptada, se pondría al propio aprendizaje como proceso en primer lugar y a lo que se aprende en segundo lugar, pero es más que probable que se trate de una definición demasiado dispersa para que la burocracia estatal pudiera admitirla, como desarrollaremos a continuación.

Porque, en definitiva, ¿cuál es el problema que tenemos aquí? ¿No decimos que el aprendizaje debe darse y que este no puede ser, en ningún caso, vacío? En efecto, nada produciría debate si no hubiese algunas cosas que se consideran vitales para un individuo y que por tanto se deben aprender. Tampoco resultaría un tema polémico si no existiera un afán estatal por homogeneizar el aprendizaje del alumnado. Finalmente, no hablaríamos de ello si las diferentes tensiones entre grupos sociales implicados en el hecho escolar no desencadenasen debates tan intensos como infructuosos. Pensemos, en este sentido, en la cues-

tión sobre cada una de las asignaturas que pierden horario de clase en cada reforma legislativa, en el problema de la asignatura de Religión, en la lucha entre el Estado central español y las fuerzas políticas nacionalistas en cuanto a la enseñanza de la Historia, etc.

Pretendiendo escapar de debates circunstanciales y que muestran más las intenciones de lograr poder que el propósito de mejorar la educación, vayamos a algunos asuntos que resultan radicalmente centrales en el análisis del fenómeno educativo formal. Ya hemos señalado que lo que se aprende en la escuela no es solamente lo explícito, así que una vez expuesto, centremos nuestro análisis en lo que la propia escuela dice enseñar.

En primer lugar, lo que debe aprender cada uno de los individuos que asisten a la escuela es diseñado por supuestos especialistas en remotos despachos. Desde los Ministerios y las Consejerías de Educación se dice qué es lo relevante y qué no lo es (esto, más bien, se oculta) entre todo el conocimiento que ha ido acumulando la humanidad. Tarea ardua, sin duda, que, sin embargo, ha conseguido una sorprendente unanimidad en los vaivenes educativos que se han vivido en los últimos 30 años. Nadie ha dudado de que los alumnos deban introducirse en el estudio de la historia a partir de vidas de reyes y de batallas, por ejemplo. Nadie ha hecho una defensa de la necesidad de comprender los elementos sociales que rodean la construcción de teorías científicas. No hemos visto propuestas que desmonten la imposición de unos contenidos exactamente iguales para todos en función de su edad. Mal que bien, las diferentes asignaturas han ido variando escasamente en su configuración. Y, sobre todo, nadie ha atacado la necesidad de que un grupo de expertos, desde la frialdad de los papeles y con la habitual aceptación de tradiciones establecidas por expertos anteriores, diga qué es vital y qué no lo es en un sistema de enseñanza que se arroga, ley tras

ley, la vertiginosa tarea de contribuir a formar personas, nada más y nada menos. Curiosamente, cada vez estos expertos son más oscuros y, en el caso de algunas leyes o decretos educativos, ni siquiera es posible saber los nombres de quienes están detrás. De esta forma, los expertos se convierten en una mano invisible, en presunto consenso no elaborado por personas, sino por el peso de la *Verdad*.

Todo esto trae a primer plano una reflexión radical sobre el concepto de contenido tal y como se entiende en la escuela oficial. Es esta la necesidad que tiene el Gobierno, del tipo que sea, de controlar el proceso educativo igualando lo que se aprende aquí y allí, a esta edad o a otra, en un camino que determina qué necesita aprender cada chaval. Es decir, toda persona que pase por el sistema escolar debe aprender lo mismo y ese *lo mismo* es diseñado, lógicamente, para el mantenimiento del sistema que propone tales enseñanzas. Los Estados necesitan convertirse en interlocutores de la sociedad y para ello tienen la obligación de conformar una sociedad en la que los miembros de la misma disuelvan sus diferencias individuales para convertirse, todo lo que se pueda, en un todo. De esta forma se puede hablar de sociedad española, catalana o finlandesa y de esta forma el Estado puede aribuirse con facilidad la representación de un cuerpo social.

Una de las formas de hacer esto de manera efectiva es proporcionar a individuos con diferentes subculturas, intereses e incluso características lingüísticas heterogéneas una *pseudocultura* común, en torno a unos saberes prestigiosos que consigan que se pueda formar un telón de fondo único. De punta a punta del territorio controlado por el Estado se impone aquello que se debe aprender, sobre lo que es posible construir discurso, marcando los límites de lo debatible y generando una cultura artificial, impuesta, que acaba considerándose natural en un curioso efecto circular: el saber prestigioso, que hay que dominar, es el

que se da en la escuela y es prestigioso y se debe dominar, precisamente porque se da en la escuela. ¿Por qué se imparte esto en la escuela? Porque es bueno. ¿Por qué es bueno? Porque se imparte en la escuela. La escuela se convierte así en fuente de legitimidad y depositaria de la misma, en un peculiar diálogo consigo misma.

Los debates que se dan entre los diferentes nacionalismos que forman parte del Estado van encaminados precisamente al control de sus poblaciones-objetivo, siempre con escasas diferencias, salvo en los consabidos aspectos lingüístico e histórico, que generan el espectáculo de un enconado enfrentamiento entre quienes, en el fondo, defienden un modelo social equivalente. Son, sin embargo, objeto de atención especial en los medios de comunicación, como si ahí residiera la verdadera esencia del diseño de contenidos. Dicho de otra manera, se pelea por la cantidad de sal, pero la comida es la misma y la forma de hacerla tragar también.

Por eso da lo mismo que se insista desde los centros escolares y desde el aparato legislativo en la necesidad de una enseñanza individualizada. ¿En qué queda esta enseñanza cuando la evaluación, la clasificación del alumnado y la medición de sus conocimientos tienen como referencia el mismo abanico de conceptos y procedimientos? En la más absoluta nada, claro. Imaginemos que una alumna especialmente espabilada reclamase a sus profesores que, en virtud del principio de aprendizaje individualizado, quiere dedicar un mes al estudio de las costumbres de los indios hopi para escribir una novela sobre ellos. Sea el curso en el que esté la pobre muchacha, sea la asignatura en la que haga su reclamación, la respuesta será la misma.

Imaginemos ahora un alumno que tiene curiosidad por la construcción de muebles y pretende que se le enseñe eso a sus 10 años. Dado que el diseño estatal de la educación es rígido y conformado en función

de la comodidad del sistema y no del alumnado, tal propuesta tendría pocas posibilidades de ser aceptada, por no decir ninguna. Y es que el concepto de contenido no solo unifica qué es lo que debe saberse, cuál es la selección de aquello que es prestigioso y se debe aprender, sino a qué edad debe tener curiosidad un chaval para entender tal o cual cuestión. Planteado en estos términos, resulta ciertamente ridículo, pero es esto en realidad lo que dice una ley cuando establece que a la gente que cursa 3° de la ESO debe interesarle la Geografía y a quienes estudian 4° de la ESO Historia del Mundo Contemporáneo. Esto es lo que hay, que se dice.

Esa concepción meramente cronológica del aprendizaje se opone a la visión libertaria del ritmo individual, con intereses propios. La pedagogía anarquista ha hecho hincapié en que es el sujeto el protagonista de su aprendizaje y en que es el propio individuo el que, partiendo de sus intereses, puede incorporar con mayor eficacia los dichosos contenidos, en el momento en que muestre interés hacia ellos. Todos los descubrimientos en los diferentes campos relacionados con el funcionamiento del aprendizaje humano han dado la razón a esta idea, lógicamente. Por poner un ejemplo más bien manido: es cierto que los humanos aprendemos a hablar si estamos expuestos al ambiente que activa nuestra capacidad, pero es completamente insensato que esto vaya a ocurrir al mismo tiempo en un grupo de 30 individuos. Si ocurriera, es casi imposible que suceda con la misma intensidad, amplitud o soltura. La necesidad de un currículum escolar igual para todos y al mismo tiempo obedece a la lógica de la escuela, una vez más, no a la lógica del alumnado. Es cuestión de eficacia que se reparta a todos la misma fichita para rellenar en Educación Infantil. De eficacia para un sistema que no puede digerir las diferencias, porque en ese caso deja de ser sistema.

Por supuesto, casi todos los modelos pedagógicos llamados *alternativos* andan desde hace años insistiendo en el ritmo individual, razón por la cual el Estado los domestica hasta tratar de convertirlos en mera fachada metodológica, pues resulta del todo inaceptable también para los diferentes gobiernos que haya un alumno que desconozca las glorias de sus ejércitos y conozca al dedillo las hazañas de los agricultores de su pueblo en la sequía de hace 100 años, por ejemplo. Al estilo de la famosa frase de De Gaulle, «¿Cómo se puede gobernar un país donde existen 246 tipos de queso?» La cuestión sería, ¿Es gobernable un país con 30 millones de currículos distintos? Claro que no. Esa es justo la idea.

¿Significa esto que los anarquistas no consideran que el currículum unificado deba existir? ¿Significa que no podemos ponernos de acuerdo en cuáles son aquellos saberes prestigiosos que deben estar disponibles en la escuela? ¿Significa que despreciamos que un alumno aprenda a hacer raíces cuadradas o que se lea *El Quijote*? Pues más o menos, sí.

La concepción libertaria de la educación, en consonancia con sus propuestas económicas y políticas, cree fundamental que cada comunidad tenga la posibilidad de decidir qué resulta relevante para su supervivencia. Entendiendo que la comunidad es una entidad abstracta que está formada por realidades concretas y tangibles (individuos), pretende dejar en manos de estos la decisión de qué sea lo que conviene o gusta a cada cual. Entender que un conjunto de individuos de, pongamos ocho millones (que fue el número de alumnos de enseñanzas no universitarias en España en el curso 2014-2015), deben acceder a los mismos conocimientos, no puede ser sino parte de un plan diseñado desde un sitio diferente al de los propios individuos.

Según decimos esto se oye clamar a los bienintencionados; un clamor escandalizado que pone el acento en que existen un conjunto de

saberes fundamentales sin los que es imposible moverse por el mundo. Respondamos: calma, bienintencionados. Si existen saberes sin los que alguien no pude sobrevivir, estén seguros de que los aprenderán, pues tales saberes estarán de tal manera presentes en la vida que nadie se sustraerá a su necesidad. Es el famoso ejemplo de cuándo empezar a leer. Podemos debatir sobre si es bueno o malo forzar a un niño a aprender a leer a los 5, 6 o 12 años, pero hay que estar en otro mundo y no haber tenido jamás contacto con niños para no saber que, dada la presencia de la lectura y la escritura en nuestra sociedad, ese proceso llegará tarde o temprano.

La cuestión es que no es eso de lo que se debate cuando se habla de contenidos. No se debate sobre si la escuela es un lugar donde los alumnos deban aprender lo necesario, sino que se debate sobre cuántos y cuáles de ese *necesario* han sido decididos por el alumnado, por sus comunidades. En este sentido, el anarquismo ha planteado una y otra vez la descentralización del diseño curricular, de manera que, en consecuencia con el paidocentrismo como seña de identidad, se desbanque a los especialistas a sueldo de los diferentes Ministerios y Consejerías en favor de la gente.

Por otro lado, ¿cómo defender que una alumna salga de la escuela sin saber montar un enchufe? ¿Cuál es la razón de que un alumno desconozca la forma de coserse un botón o el bajo de un pantalón? ¿No son estos conocimientos necesarios para vivir mejor?

La razón es que lo que se aprende en la escuela no responde a una necesidad social. No es la necesidad de la sociedad la que está en la base del aprendizaje de las fórmulas del principio de Arquímedes o del sector primario en Geografía. Es la necesidad de un modelo social. Un modelo social que no corresponde (o no siempre) a los objetivos de la misma sociedad con la que pretende identificarse. Es decir, es la

transmisión de un sistema y no la pervivencia o mejora de una sociedad ni de sus individuos lo que alienta los contenidos dichosos. Diferenciar sistema o modelo social y sociedad es insistir en la diferencia entre el conjunto de personas y los intereses de quienes detentan el poder.

Están diseñadas las diferentes asignaturas desde la perspectiva de un modelo concreto, en el que no es complicado discernir parámetros interesados, necesarios para el mantenimiento, la defensa y, en último caso, la interiorización del sistema económico y social.

Recorrer las leyes educativas democráticas es recorrer la defensa de la democracia como resultado inevitable y justo de la evolución histórica; su carácter de justicia finalista y universal; la necesidad de una organización estatal como producto natural de la convivencia humana; su defensa del cientifismo más simplón; la protección del patriotismo rancio en sus diferentes versiones; el prestigio de unas actividades concretas, a las que deben dirigirse los individuos que quieran adquirir un estatus positivo en el sistema.

Esta selección, como toda selección, es solamente una representación del concepto que hay detrás, el de una Verdad inamovible e incuestionable, presumiblemente avalada por siglos de experiencia y que, por tanto, no se puede discutir. Ese concepto de verdad fija se opone al principio anarquista del saber como cuestionamiento, movimiento, investigación. En las escuelas no se investiga para llegar a verdades, aunque sean temporales. Se ofrecen las verdades como productos acabados, con la seguridad que ello da al profesorado y a menudo a las familias, que prefieren pisar terrenos ya transitados a arriesgarse a que la chavalería ponga en duda, indague y haga preguntas incómodas, que algunas veces no tengan respuestas. Los escasos momentos de investigación del alumnado son un simulacro donde las respuestas se conocen de antemano y no se puede llegar a otra verdad que la que

dicta el manual de cada experimento diseñado por las editoriales. Es un experimento con rasgos escolásticos, donde la Verdad (que antes fue Dios) se sabe ya por fe y la razón solamente tiene como misión defender y justificar esa fe.

Hay una radical separación entre los saberes que necesita la vida y los saberes que se necesitan para triunfar en la escuela. Los contenidos son, precisamente, el signo de esa separación. Si bien no se puede pedir a la escuela que sea tutora de la vida en su totalidad, sí es necesario pedirle que no viva de espaldas a ella. No se trata ya de la pregunta una y mil veces escuchada en las aulas: *¿Esto para qué me sirve?*, que muchas veces, sobre todo entre adolescentes, quiere decir: *¿Voy a ganar dinero con esto?* Se trata de reflexionar sobre por qué unos conocimientos concretos hacen de una alumna alguien brillante y otros, aunque estén más relacionados con su comunidad o intereses personales, la sitúan como una marginada.

Los contenidos son una representación de la cultura que favorece a las clases dominantes, al aparato estatal, a los intelectuales del Poder convertidos también en cúpula económica. Es la cultura de la clase media por antonomasia, ese grupo informe de individuos que cabalgan entre la deserción de toda terminología que implique relación con *obrero*, *proletario*, *popular* y la identificación con los intereses de la antes llamada *burguesía*, hoy *élite financiera*. No es casualidad que los lugares con mayor índice de rechazo a la escuela como institución y a sus contenidos y formas estén en zonas menos bollantes según los criterios capitalistas. Y no lo es porque los contenidos de la escuela configuran la cosmovisión de una clase social, a la que todo el mundo debe adaptarse para triunfar, a riesgo de ser marginado y sometido a burla.

No se incluyen conflictos sociales en el saber transmitido, pues se trata de formar a ciudadanos democráticos que no analicen el con-

texto en el que se crean los saberes que se plasman en los contenidos. La escuela se presenta como un supermercado de productos que han llegado a sus estanterías de manera inocua, caídos del cielo, sin intervención humana, histórica o económica. Por mucho que las diferentes leyes se vanaglorien de intentar producir sujetos críticos, la realidad del currículum oculto citado en el capítulo anterior lo niega.

Entre otras cosas, la selección de contenidos, que obvia las necesidades del individuo y de la comunidad en que se inserta, que supone una intervención ideológica y un intento de homogeneidad social, destaca sobre toda actividad humana la intelectual. La escuela está concebida como un continuo entrenamiento para la abstracción. Siguiendo de manera sesgada las ideas de Piaget, se trata al alumnado en general como un conjunto de individuos destinados a la noble actividad de lo intelectual o, mejor dicho, del saber intelectualizado. Cada curso al que se somete a los alumnos supone un paso para ir abandonando las actividades manuales, en una suerte de desprecio hacia todo lo que suene a concreto, real, manipulable por los sentidos.

Así, en las etapas infantiles y las primeras de la Educación Primaria los niños y niñas realizan diferentes actividades manipulativas, casi siempre artificiales y vinculadas al interés de la escuela, no de la vida, por otro lado. Los alumnos hacen lo que se ha venido a llamar *trabajos manuales*, en una perversión del lenguaje, pues se trata de tareas cuyo sentido se construye en la institución escolar y más allá resultan tiernamente ridículas. En las siguientes etapas se le cambiará el nombre (Plástica, Tecnología...), pero la deslegitimación de toda actividad vinculada al mundo obrero es patente: no veremos una escuela donde los alumnos construyan mesas, hagan vestidos, pinten paredes o arreglen bicicletas. No, al menos hasta que se les eche del sistema escolar de los bien encaminados como fracasados, enviándolos a la Formación Profesional.

Usar las manos es cosa de esclavos, como preconizaba Aristóteles, pues la actividad definitoria del ser humano es la intelectiva.

Conste que en los últimos años, desde ciertos sectores radicales, se asiste a la inversión del discurso, generando un antiintelectualismo que deja a quienes apostamos por la educación integral en un lugar poco propicio. La reacción ante la intelectualización de la enseñanza no gana mucho si en su lugar se termina despreciando la reflexión como una actividad importante. No se trata de cerrar caminos, sino de multiplicarlos, rescatando la trilogía de la enseñanza integral: educación manual, intelectual y moral (hoy la llamaríamos *emocional*). Imaginar una escuela en la que se piense, en la que se haga y en la que se sienta de manera libre es probablemente incompatible con quienes pretenden desbancar la razón para sustituirla por los sentimientos, camino que, con demasiada frecuencia, lleva a místicas pseudorreligiosas y añoranzas de una Arcadia que jamás existió.

La propuesta libertaria de considerar al ser humano en su integridad se extiende a considerar la vida como un *todo*, en el que no tienen sentido las artificiales divisiones que sobre los objetos de aprendizaje hace la escuela tradicional. Eso que se llama *asignaturas* forma parte de los intereses del sistema educativo. Resulta mucho más fácil tener grupos controlados, haciendo lo mismo a la vez y dirigidos por un especialista si se programa un horario donde el saber se corte en finas rodajas independientes unas de otras, ahondando en la diferencia entre lo que pasa en la escuela y lo que pasa en la vida. Cuando una persona programa un viaje, por ejemplo, puede utilizar conocimientos geográficos (suele ser relevante saber a dónde nos dirigimos), matemáticos (resulta habitual saber el tiempo que se tarda, el dinero que se puede necesitar, la cantidad de maletas que hay que llevar...), históricos (si alguien quiere disfrutar del lugar al que va, por ejemplo), biológicos y un largo

etcétera que ponen de manifiesto que la movilización de saberes no se realiza por departamentos, sino por situaciones. La realidad de los centros educativos, sin embargo, es demencial. A cada hora se cambia de asignatura, unas de espaldas a otras, con situaciones surrealistas en las que parte del profesorado, dedicado a la burocracia evaluativa, incluso impide a sus alumnos que usen el material aprendido en la clase anterior, aunque exista relación.

Para paliar esta evidencia a todas luces bochornosa, incluso dentro de un sistema educativo ya triste en sí mismo, se puso de moda el asunto de la colaboración *interdepartamental*, que venía (y viene) a significar que se somete a los alumnos a la tortura de una actividad igual de lejana, pero cuya nota final influirá en dos asignaturas.

Este es el panorama general de los contenidos, pero nos gustaría adentrarnos en las realidades concretas de lo que se transmite en el aula para poner sobre la mesa una muestra y evitar ser tildados de meros teóricos sin base real.

El cruel diseño curricular de los contenidos los estructura añadiendo a la soporífera actividad de tener al alumnado encerrado, controlado y regulado durante al menos seis horas al día, el tedio de la repetición constante curso tras curso. A partir de 1º de Educación Primaria comienza un viaje en espiral que volverá una y otra vez sobre lo mismo. Si con seis años se trata de que los niños aprendan qué es un sustantivo, por ejemplo, ese contenido les acompañará, una y otra vez, hasta su salida del sistema escolar, sea al final de la etapa obligatoria o incluso en el caso de que cursen Bachillerato.

Sin embargo, a pesar de esta vida de condena modelo Sísifo, curso tras curso los alumnos vienen de sus vacaciones veraniegas sin tener ni remota idea de lo que se les quiso introducir en la cabeza el curso anterior. Vaya usted a saber: es posible que se trate de un mecanismo de

defensa, para evitar la muerte en vida que sería verse obligados, como en el mito griego, a subir una piedra una y otra vez hasta la cima de una montaña. Olvidando, la tarea se hace algo más novedosa, al menos.

Pero ahondemos un poco más en las líneas generales de los conocimientos impartidos, para observar de cerca cuáles son los elementos que los sostienen, detrás de la aparente neutralidad de los saberes aceptados.

Decíamos hace unos párrafos que la enseñanza peca del cientifismo más precario, por ejemplo. El método denominado *científico* tiene un interés evidente: tratar de justificar las hipótesis sobre la realidad por medio de la experimentación; controlar esa experimentación directa del mundo natural para obtener conclusiones válidas, aunque no permanentes; acercarse a las realidades que se quieren describir, descubrir o comprender... todo nos encaminaría a la reivindicación clásica del anarquismo de una enseñanza científica, pero no.

Lo que se hace en la escuela es una triste parodia de la ciencia. La ciencia aparece en primer lugar como incuestionable. Si por casualidad o azar un grupo de alumnos acude a un laboratorio a observar algún fenómeno natural, este ya está dado de antemano. ¿Qué ciencia puede descubrirse si se tienen las respuestas, las condiciones y reglas de experimentación o las preguntas de antemano? Parece obvio: una ciencia incuestionada y descontextualizada, sacralizada en aras de la comodidad del profesorado y, sobre todo, del aparato ideológico de una sociedad construida hoy día con los mimbres de la tecnociencia como paradigma de la especialización a la que adorar.

Con esto queremos decir que si en la sociedad en que vivimos ha desaparecido el debate (si es que alguna vez lo hubo) sobre los límites de lo aplicable, en la escuela se reproduce a pequeña escala. Nuestro alumnado desconoce qué significa la tabla periódica de elementos, pero

la estudia como se estudiaba el catecismo católico no hace demasiado tiempo.

Dada la separación radical de los saberes en la escuela, la ciencia no tiene historia. Se presenta como un factor de progreso indiscutible que no ha sido creado por los humanos, sino que se nos ha dado de manera divina. Lo pretérito tiene historia, pero lo que se impone hoy no. Se plantea que la producción tecnocientífica está ligada por naturaleza espontánea a los intereses concretos de la sociedad, de manera que toda aplicación científica acaba apareciendo incuestionable en sí misma. No aparecen en los temarios los contextos en los que han surgido las innovaciones industriales ni existe nada parecido a un análisis de las condiciones en que surgen los problemas que la ciencia puede resolver. Da igual que se trate la división de los seres vivos o la energía nuclear: el caso es que el prestigio social de la ciencia debe suponer la aceptación de toda investigación y de su aplicación, beneficie o no a la sociedad. Así, una alumna de 5º de Educación Primaria verá desfilar ante sí las maravillas del maquinismo sin contexto ninguno, como si el proceso de industrialización no hubiera tenido consecuencias importantísimas (es obvio que no solo negativas), como si se hubiera llevado a cabo sin reticencias y sin sufrimiento, más allá de la locura opositora de unos pocos, que son señalados como un grupo extravagante. Así se prepara el terreno para la aceptación de todo lo que *funcione*, en una puesta en marcha del utilitarismo más mediocre.

Para que el aparato se mantenga en marcha es necesario que se sostenga en un discurso cuasi mágico. Este lo proporcionan las matemáticas. En seguida nuestro alumnado va a ver cómo un lenguaje como el matemático, que no es más que un simbolismo de realidades concretas, se transforma en lenguaje arcano y despegado de lo tangible, cumpliendo con un proceso de intelectualización que hace imposible que se

comprendan los fundamentos de tal creación humana. La ausencia de relación entre los problemas matemáticos de los libros de texto y los problemas con que se puede encontrar un alumno, la ruptura con el medio en que estos se desenvuelven, acaban culminando en un galimatías de números que cobran vida propia.

Los diseños curriculares de matemáticas son especialmente sádicos: se da a los alumnos una serie de contenidos pensando en su futuro. Es decir, se impone el conocimiento previo para lo que vendrá después, a pesar de que su comprensión resulte imposible. Nadie sabe, en el momento en que empieza a tener contacto con ellos, qué demonios son los *límites* o las *integrales*, pero eso no importa, porque se debe aprender para entender lo siguiente, *siguiente* que, en muchos casos, nunca llegará.

De este modo, es imposible concebir la ciencia, pues se acaba primando la llegada a unos resultados por encima del método, que es lo realmente interesante de la ciencia. Así, la enseñanza científica cava su propia tumba: atrincherada en el *a priori* de lo efectivo, gritando por las esquinas su eficacia como escudo protector y su corona de saber, acaba autorrefutándose en cuanto un niño pregunta «para qué». Si la ciencia se presenta como un para algo y no como una búsqueda de los porqués, cuando ese para qué se pone en duda, cae todo el edificio. Explicado de otra forma: los saberes científicos se presentan al alumnado como el monopolio de las soluciones a problemas, pero cuando alguien no tiene problemas, las soluciones dejan de ser interesantes. Si un adolescente no está preocupado por los famosos trenes que salen de estaciones diferentes en sentido contrario, le resulta del todo indiferente a la hora a la que se crucen, se saluden o choquen.

Todo esto corre paralelo a la necesidad de someterse a especialistas desclasados que son capaces de inventar necesidades, a las que

llaman *problemas*, para luego comercializar *soluciones*. Esa casta de la tecnología necesita limar también las heterogeneidades sociales y, de la misma forma que se convierte en un grito del capitalismo mundial la adopción de un mundo donde todos los lugares sean iguales y tengan las mismas preocupaciones de cara a vender los mismos objetos, se impone un sistema de medidas en los modelos matemáticos que, lógicamente, tiende a despreciar aquellas usadas en el ámbito rural. Esto puede parecer una anécdota sin importancia, pero desvela la capacidad de los contenidos para obtener la sumisión a la regularidad, que no necesariamente es deseada por las personas, pero sí para el tránsito de las mercancías. Que nadie dude de que necesita el último producto de Apple, que todos corran a comprarlo.

La introducción de la informática en los contenidos de estudio no ha mejorado la cosa significativamente. Paradigma de la tecnociencia que no se debe comprender, sino aceptar y ejecutar, las aulas de informática se han llenado de ordenadores con alumnos delante tratando de escaparse de la mirada del profesorado para entrar en sus sitios *web* favoritos o para jugar a alguna estupidez en línea.

Al final, la cuestión no reside en usar el experimento, la hipótesis, el contraste realidad externa-ideas o en observar la naturaleza para comprenderla mejor, sino en cebar como pavos a los alumnos con un saber que posee la atracción de lo misterioso y el prestigio de lo eficaz, preparándolos para la aceptación de un sistema basado en la tecnología incontrolable, una de cuyas mayores virtudes reside justamente en la posibilidad de ejercer el control sobre la gente. Si se consigue inventar un *chip* que controle el pensamiento disidente, debe aceptarse su aplicación e imposición, primero porque funciona y segundo porque quien se opone es seguro que tiene algo que ocultar.

Hemos venido tocando en este capítulo, de manera colateral, el asunto de la percepción de la historia como un eje importante para que el modelo social se reconozca como cúspide evolutiva, meta natural del ser humano y, lo más importante de todo, fin de la propia historia, a la que solamente se pueden añadir ciertos detalles, pero no enmendar radicalmente.

El estudio de la historia, desde los 6 años hasta los 16 que dura la enseñanza obligatoria, ha sido campo de lucha entre el nacionalismo español y el resto de nacionalismos peninsulares desde la construcción del sistema nacional de enseñanza. Si nos centramos en la tarea realizada por el Estado central, los contenidos han ido estructurándose como si de una asignatura de *formación del espíritu nacional* se tratase. La idea que subyace tras el estudio de la Historia de España o Universal o Contemporánea es la misma: el rastreo de las señas de identidad de los españoles como proyecto común, quizá a veces problemático, pero de tan hondas raíces que resulte poco menos que demencia cuestionarlo.

España y los españoles han existido desde que el mundo es mundo, parecen proclamar los libros de Historia, haciendo, eso sí, una distinción entre quienes estuvieron por aquí de paso y quienes legítimamente pertenecen a ese árbol común que es la *españolidad*. De paso anduvieron los fenicios, griegos y cartagineses, de paso anduvieron durante siete siglos los *moros*. Nunca llegaron a encarnar el espíritu de una nación que se reconoce, todavía hoy, en los hechos gloriosos de Numancia, en la llamada Reconquista, en el *descubrimiento* de América, en las pedradas contra las tropas napoleónicas o en la Constitución de 1978. Todo forma un continuo que no se puede cuestionar, so pena de ser calificado como nacionalista de otro pelaje.

No en vano la discusión por construir su propia mitología patriótica ocupa un lugar importante en el debate sobre cada reforma educa-

tiva: sabedores del poder que tiene la forja de una identidad a la que dominar, nacionalistas de un lugar y otro se tiran de los pelos para que los alumnos aprendan de memoria las batallas, fechas e instituciones que se consideran que suponen la unificación de la diversidad en torno a una bandera, un himno o un idioma. Quedan fuera de la historia las consideraciones sobre la formación por medio de la violencia del sentimiento nacional, claro está, aunque esto signifique un estudio de la historia completamente falseado, en el que parece que quienes vivieron en un territorio concreto (a veces a cientos de kilómetros de distancia) se identificaron como miembros de una misma comunidad desde muy temprana edad. Siempre hubo españoles, como siempre hubo, desde el otro punto de vista, catalanes, gallegos o vascos, aguerridos y resistentes al opresor.

Por otra parte, los contenidos de la historia administrados a los alumnos contienen una lectura general teleológica: se trata de considerar toda etapa histórica anterior como un desastre que se ha ido limando con el tiempo hacia un final (un *telos*) que está representado por el triunfo de un modelo político (la democracia representativa) y económico (el capitalismo), por la necesidad de organizarse en torno a un Estado y al beneficio económico. Resulta curioso que en toda la etapa obligatoria no existan contenidos dedicados a analizar el surgir de los Estados y, cuando esto se hace, se glorifica la capacidad de esta forma de organización para regir los destinos de las personas inmiscuyéndose en las actividades y sentires cotidianos. Así, parece que, o bien el Estado siempre estuvo ahí (aun de manera larvada) o que se llegó a él de manera natural, por la necesidad popular, en una suerte de aclamación implícita e inevitable. Toda otra forma de organización social queda relegada al cajón del salvajismo y el atraso.

Ni rastro hay en los contenidos del grado de violencia estatal dedicado a la sumisión de las diferentes poblaciones e individuos, de la anulación de las diversidades o del papel que cumple desde sus inicios en la configuración de un sistema beneficioso para una nueva clase social (la *burguesía*, se llamó entonces). Es posible que alguien entienda que, de señalarse esto, estaríamos entrando en una enseñanza de la historia de carácter subjetivo e ideologizado. Como si la enseñanza actual no fuera suficientemente subjetiva e ideologizada. Esta es una de las claves de la enseñanza de la historia, precisamente: el presentar su objeto de estudio como hechos objetivos que, por tanto, incluyen un margen de interpretación escaso, cuando no nulo.

Así, los hechos que configuran el Estado contemporáneo son estudiados con devoción: la Revolución francesa se opone a la tiranía de las monarquías absolutistas; la era de los Estados a la oscuridad del Medievo... un panorama que pretende interpretar la historia como la constante superación del estado de salvajismo previo al mundo contemporáneo.

En este sentido, juega un papel importante la noción de *progreso*, entendido este no como mejora social, sino como incorporación de elementos político-sociales que acercarían poco a poco al estado de cosas actuales.

En el caso del sistema económico, ocurre algo similar. Caídos los modelos de capitalismo estatal llamados *bloque comunista*, la tarta está servida: nunca hubo un periodo de mayor esplendor y justicia que bajo el capitalismo, nunca hubo alternativas que no condujeran a la ruina física y moral de quienes los sufrieron. Nada hay en los temarios del terror que produjo la destrucción de los terrenos comunales durante la Revolución Industrial y liberal y su apropiación por parte de la burguesía, nada de la destrucción del medio que sin igual ha llevado a cabo

el movimiento fabril, nada del proceso de imposición cruel de la lógica capitalista de dedicar al trabajo toda la jornada para consumir objetos que, para ser deseados, necesitan de la invención de necesidades nuevas.

Si acaso, breves pinceladas del sufrimiento de los obreros al comienzo de la Revolución Industrial, que se mitigó poco a poco por la acción benefactora de los gobiernos, sensibles ante las demandas de unos sindicatos que se presentan como fuerzas irracionales que fueron entrando paulatinamente en razón y acabaron defendiendo el mismo juego, pero con reglas más suaves.

Por supuesto, nada de esto es posible si no se hace una selección a conciencia de lo que hay que estudiar y aprender. Es el criterio determinante de subjetividad: elegir los hechos que se deben estudiar, de manera que queden ocultos aquellos que podrían dar herramientas para otra visión del mundo. En esa selección, que comparten todas las leyes educativas, no hay lugar para lo que ocurre abajo, entre el pueblo. Más allá de pintorescas o anecdóticas descripciones de la vida de los campesinos o de los obreros, parece como si los únicos protagonistas de la historia fueran los reyes, políticos o militares y sus hechos lo que verdaderamente constituye la Historia, la de las mayúsculas. Preguntar a un alumno qué sabe de la aportación del pueblo a la historia conduciría, en el mejor de los casos, a una respuesta basada en cifras de muertos en batallas. Queda lejos de nuestra intención glorificar de manera acrítica la participación popular en la historia, pues no consiste en darle la vuelta al discurso para que siga igual y llenar los libros de texto de obreros hercúleos y mujeres hacendosas cuyos exabruptos sean recitados. Lo que parece sospechoso es que la lista de parásitos históricos y sus dinastías sean objeto de examen y las condiciones de vida del resto no merezcan la mínima atención. Al estilo de la propaganda oficial de los telediarios, en los que el estornudo de un senador puede

ocupar la primera plana, lo que trasluce el modelo histórico enseñado es la necesidad de que se considere un lugar especial, casi único, para el poder y sus representantes.

Así se hace desaparecer todo lo que no entra en el modelo tradicional de poder, que es, entre otras cosas, heteropatriarcal. La mujer está borrada de los libros y los contenidos en general y, en el caso de la historia, reducida a quienes ostentaron algún tipo de poder o relación con él, que son, obviamente, muy pocas. Queda la mujer anulada, sin espacio para el estudio de sus aportaciones, no ya en la figura de grandes nombres, sino en la mujer como elemento esencial en la existencia de las diferentes sociedades. Si acaso, se le dedican unas páginas al final de algún capítulo, pero es un contenido que no resulta relevante porque no construye ciudadanos.

Invisibilizar al pueblo, a la mujer, la diversidad, las oposiciones al avance de la historia, resulta necesario para construir una historia finalista, patriótica, patriarcal, heterosexista, estatista y capitalista, que es lo que se diseña desde los despachos sin ningún rubor. Una de las pruebas de que la discusión sobre las leyes educativas suele ser banal es que ninguna academia o asociación de profesorado ha puesto sobre la mesa la necesidad de aprender nuestra historia, la de los que poblamos este planeta, en lugar de la de los que lo gobiernan.

Obviamente, no vamos a enumerar una a una todas las asignaturas y su perspectiva, pero si queremos tener un panorama más o menos completo, debemos poner nuestra lupa, aunque sea un momento, sobre los contenidos de la Lengua, una de las materias a la que más horas se dedica y que más polémica genera.

Ya adelantábamos que hay un debate central sobre los contenidos, que tiene que ver con lo absurdo que resulta suponer que todas las personas de una determinada edad deben hacer lo mismo. Sería como

pensar que todas esas personas deben, dada su edad, haber superado cierta altura o peso. Tal absurdo es lo que marcan las leyes educativas. Las leyes nunca entienden de casos particulares, pero en el caso de una institución tan compleja como la escuela, la necesidad de simplificar desde los despachos convierte las normas educativas en trituradoras de humanos.

En esa línea, tenemos un Estado que marca el momento en que los niños deben saber leer y escribir. ¿Cómo sabe el Estado en qué momento se encuentra un niño? ¿Cómo detecta el interés por la lectura, la habilidad psicomotriz para escribir en mayúsculas o minúsculas (pues hasta esto está marcado en la ley), la posibilidad de incorporar las normas ortográficas (también marcada)? Pues no lo sabe, claro. Sencillamente se dedica a seguir las generalidades que ha podido descubrir la psicología evolutiva y a aplicar su cuchilla sobre quien no entre en esos estándares. Para quien tenga hijos pequeños, como decíamos al principio del capítulo, se ha convertido en un lugar común este ridículo debate sobre si se debe forzar al alumnado a leer y escribir a una edad o a otra. Y es ridículo porque, en todo caso, se trata de forzar. Desde una óptica libertaria, el mero hecho de querer violentar el ritmo individual de curiosidad es ya criticable, más si esto se convierte en un factor de *éxito* o *fracaso* (¡fracaso a los 6 años!).

Este tema de lo forzado se extiende por todos los contenidos de la Lengua. El absurdo interés por generar *gramáticos analfabetos*, que saben analizar sintácticamente una oración de un kilómetro de longitud mientras son incapaces de descifrar un mensaje textual, hace pensar en que lo importante vuelve a ser el orden, la norma y no el conocimiento por sí mismo.

Lo mismo ocurre con la literatura, cuyas obras y movimientos han de estudiarse por su prestigio, independientemente de los intereses

del alumnado. Así, ha de estudiarse a Garcilaso, por ejemplo, leer sus poemas, aunque el alumnado en general lo perciba como algo tan lejano como un poemario chino del siglo IV. Una vez más, no importa el ritmo de aprendizaje de cada cual ni sus intereses, sino la imposición de un modelo cultural que responde al interés de las clases dominantes.

Con esto no queremos decir que no pueda disfrutarse tarde o temprano de *El Quijote* o del propio Garcilaso, sino que el estudio que se realiza de la literatura tiene mucho que ver con la concepción del fenómeno artístico que manejan las élites que diseñan el currículum. La lista canónica de movimientos literarios significativos y de autores que son supuestamente universales (como si eso fuera posible) deja fuera, por supuesto, las manifestaciones de la literatura popular, o en todo caso hace breves referencias a las mismas como fenómenos incompletos que se han ido limando hasta llegar a la foto fija de unas obras indiscutibles.

Además, en lugar del disfrute y la experimentación de la creatividad de cada cual, se llegan a estudiar interminables listados de obras y su autor, sin ningún conocimiento de los mismos, ni, por supuesto, del contexto de producción. Se trata de dar la idea de que la producción de literatura es algo al alcance de muy pocas personas, bien con una sensibilidad especial, bien capaces de transmitir ellas solas el *espíritu* de una época. Así quedan marginadas las condiciones en que se realizan las obras, quedando como objeto de estudio en todo caso las glorificadas biografías de los literatos, pero en ningún momento conectadas con las sociedades en que se dan. De esta forma pareciera que la creación literaria es un proceso individual, aislado de la sociedad en que se desarrolla, atemporal y, por lo tanto, destinado obligatoriamente a ser consumido en toda época y en toda situación. La globalización de la cultura.

Sin embargo, un análisis de las obras seleccionadas en cualquier currículum nos daría la idea de que en su mayor parte representan los

ideales de belleza asociados a lo que antaño fue la burguesía y hoy es la clase media: un conjunto de propuestas estéticas con vocación de entretenimiento o de tibia moralina. Podríamos, en ese sentido, señalar por ejemplo el estudio del teatro como algo fundamentalmente muerto. Frente a la vivacidad de las propuestas dramáticas emanadas una y otra vez del mundo popular, los alumnos deben transigir con obras de más que dudoso atractivo.

No es menos importante que el lenguaje que se enseña en las escuelas, o, mejor dicho, que se permite, es una elección ideológica que tiende también a unificar los diferentes registros y variantes que tiene un idioma. A pesar de lo que se dice en las programaciones didácticas una y otra vez de dominar los diferentes registros de la lengua, en la escuela están prohibidas o menospreciadas las palabras del lenguaje popular, quedando prestigiados los conceptos abstractos en contra del rico vocabulario que expresa realidades sociales diferentes. Es importante hacer distinguir a los alumnos quién *habla bien* y enseñar a las clases populares que su amplio vocabulario no tiene lugar, porque se trata de expresiones marginales. De esta forma, las palabras vinculadas a oficios y vivencias del mundo rural quedan relegadas a pintorescas expresiones que deben ceder su importancia ante la cultura urbana propia de las clases medias. Nada es inocente.

De todos los contenidos que se imparten en la escuela de manera explícita, cobran cada vez más importancia aquellos relacionados con el catecismo capitalista, disimulados con eufemismos como *iniciativa emprendedora* o en asignaturas como Iniciación a la Vida Laboral. Si uno de los objetivos de esta área, según una reciente ley, es la de promover el respeto a la actividad empresarial, no hay mucho más que decir en cuanto al adoctrinamiento que supone colocar una pseudociencia, como la economía, al nivel de otros conocimientos.

En realidad, lo que se imparte bajo las asignaturas de Economía en sus diferentes formas, no es más que una defensa a ultranza del capitalismo, con sus habituales lugares comunes: la sacrosanta propiedad privada y la existencia de un mercado que, o bien se autorregula por la ley de la oferta y la demanda, o bien puede ser suavizado por la benévola acción del Estado. En cualquier caso, la propia ley de la oferta y la demanda queda explicada siempre en términos casi religiosos, como si existiese al margen de las fuerzas sociales que operan en cualquier contexto.

Un alumno bien aleccionado aprenderá que el mundo solo puede funcionar dentro de las reglas del enriquecimiento capitalista, que este es lícito porque se basa en el esfuerzo personal y que el mercado solamente es un lugar de intercambio de productos, que se ve modificado por lo que unos consumidores libres desean o rechazan. No tenemos suficiente espacio para desarrollar la crítica a estas ideas, pero esperamos que el lector entienda que estos contenidos son algo más que la puesta a disposición del alumnado de los conocimientos que le resultarán útiles en el futuro.

Por último, queremos señalar el contenido que el propio Estado reconoce como parte de la formación ideológica del alumnado: lo relacionado con los valores éticos o religiosos. Aunque entraremos más profundamente en ellos cuando toquemos el modelo antropológico que subyace en el sistema educativo, no podemos dejar de apuntar algunas cosas.

En primer lugar, el bochornoso espectáculo que ofrecen escuelas públicas y privadas dejando a la disposición de una secta religiosa (la Iglesia católica) el diseño de una asignatura, la selección de su profesorado, los contenidos y el modelo de evaluación explica el poder que se ha concedido a lo largo de la historia a tamaña organización. No vamos

a entrar demasiado en ello, porque entendemos que el lector de este libro abominará junto a nosotros de la catequesis que se imparte bajo el nombre de asignatura de Religión.

Sin embargo, sí queremos señalar, aun brevemente, cómo los contenidos de la asignatura de Ética pretenden contribuir a la generación de ciudadanos democráticos, moralmente judeocristianos y superficialmente críticos.

Parte la asignatura, en general, de un intelectualismo ético socrático ingenuo, que significa que, si el alumnado conoce el *bien*, hará el *bien*. Así, los esforzados profesores de ética se pasan las clases dando sermones o buscando quién los dé por ellos, sea un librito o una película moralizante, ante la indiferencia habitual de los chicos. Predicar en el desierto no deja de ser predicar y a eso se dedica tal materia.

Pero además, el caso de las construcciones éticas que hay detrás de los contenidos que se deben aprender es singular en cuanto que admite los principios de la ideología judeocristiana: la existencia de un Bien Absoluto al margen del contexto social, la necesidad de buscar ese *bien* fuera del individuo, sea en Dios o en la ley o en los textos de ética, la obligatoriedad de actuar según unos principios abstractos, la posibilidad de ser juzgados como sujetos con absoluta libertad... Sería interesante, pero demasiado extenso, regodearse en estos elementos, pero baste para nuestro trabajo apuntar cómo todas estas nociones entroncan perfectamente con la hipocresía habitual de la escuela, en la que un profesor hace un discurso estupendo sobre la necesidad de criticar la sociedad de consumo al tiempo que guarda en el bolsillo de sus pantalones de 80 euros un teléfono móvil de última generación, mientras espera a sacar de su garaje uno de los dos coches que tiene la familia. Eso sí, reprochando duramente que los alumnos necesiten llevar la camiseta de la marca de moda.

Sin embargo, la ética descrita recorre la escuela, pues los preceptos de los que hemos hablado hace dos párrafos fundamentan la clasificación del alumnado, su selección y, en los últimos años, su calificación. La inclusión habitual de criterios de calificación como *actitud* (que quiere decir obediencia), muestra hasta qué punto la enseñanza de un modelo ético compatible con la barbarie capitalista no es solamente asunto de los contenidos de una asignatura que en la mayor parte de los casos pasa como meramente ridícula.

Con este recorrido hemos querido poner de manifiesto que la escuela no solamente es una institución reproductora del orden social por su organización y por lo que ocurre en ella de manera más o menos encubierta, sino que incluso sus contenidos declarados, aquello que dice enseñar, son parte de los valores del sistema democrático capitalista. Hay una mentira fundamental en todos los programas educativos de cualquier gobierno, y es que dicen servir para generar ciudadanos críticos, mientras la apabullante existencia de contenidos reproductores trata de convertir esa posibilidad en un juego con las cartas marcadas, donde los límites del debate están definidos de manera muy estrecha: la sucesión de datos que memorizar, de hechos, de procedimientos e incluso de actitudes hacen que el alumnado se sumerja en un lavado de cerebro que abarca su infancia y primera juventud.

Con esto no queremos decir que el escape sea imposible, pues dudamos de que la escuela sea el único factor de socialización, claro está, pero sí que determina en muchos casos una visión restringida de las posibilidades de una vida en común diferente.

Por si fuera poco, la selección del profesorado encargado de impartir tales conocimientos se realiza atendiendo al criterio de *especialista en la materia*, de manera que el círculo se retroalimenta con las figuras docentes elegidas entre quienes ya han asumido esos términos generales

e ideológicos. Se trata de seleccionar para el ejercicio docente a aquellas personas que dominen la sintaxis o las fórmulas de la física, aunque no tengan ni remota idea (y, en muchos casos, ni les interese) de lo que es un niño o adolescente. Lógicamente esto entronca a la perfección con un modelo escolar donde lo central no es el alumno, sino la propia institución, como tendremos ocasión de señalar en el capítulo dedicado a la metodología.

El modelo presuntamente meritocrático de selección del profesorado es coherente, además, con lo que luego ese profesorado se va a ver obligado (a menudo con gusto) a hacer, seleccionando a los alumnos en función de unos contenidos que, como hemos expuesto, nunca parten del interés del individuo y, mucho menos, de las necesidades de la comunidad en la que este vive. Se conforma así un modelo de triunfador, opuesto al *fracasado*, que tiene como valor principal reproducir los saberes que se le presentan de manera acrítica, preparando al alumnado para el verdadero ejercicio de la ciudadanía, que consiste, ni más ni menos, en acatar el orden existente, teniendo como única posibilidad la introducción de matices poco relevantes en el devenir social. De las aulas a las urnas.

Desde el anarquismo se propone la ruptura del concepto de contenido universal, para empezar. Partir de los intereses del alumno significa, en primer lugar, respetar de manera radical los ritmos de cada persona. Esto nos indica, por ejemplo, que definir de antemano a qué edad le apetecerá a una alumna aprender a sumar es absolutamente ridículo. Sabemos que este concepto puede producir vértigo entre los biempensantes, que andan siempre tratando a la infancia y a la juventud como desvalidos a los que salvar. Sin embargo, las experiencias libertarias y buena parte de las llamadas alternativas, han mostrado cómo el respeto de los intereses del alumnado produce aprendizajes

realmente profundos, algo que podemos observar en cualquier situación social: decenas de profesores se preguntan cómo es posible que sus chavales sean incapaces de aprenderse el desarrollo de la batalla de Guadalete, mientras memorizan centenares de letras de canciones, miles de nombres de personajes de sus historias preferidas o incluso desarrollan interés por asuntos relacionados con su entorno, que comprenden de forma perfecta. El interés y no otra cosa es lo que mueve el aprendizaje, lo que los pedagogos denominan *motivación intrínseca*.

Además, insistimos en que solo existe una justificación para el manido argumento de que es necesario que todo el alumnado de un país pueda aprender lo mismo. Lo que se plantea bajo el paraguas de una presunta libertad de aprendizaje es para la educación libertaria la necesidad de un Estado, real o incipiente. ¿Por qué todo el alumnado tiene necesidad de memorizar las partes de la célula eucariota? ¿Cuál es el motivo de que las asignaturas que se imparten en un centro de una ciudad de cuatro millones de habitantes, del interior peninsular y castellanoparlantes, tengan que ser las mismas que en un pueblo de dos mil, en la costa y gallegoparlantes? Generalmente se aduce que es la necesidad de comprender de mejor forma la realidad que les rodea, pero esa realidad, ¿es la misma? Lo cierto es que cuanto más homogénea sea la educación, más parecida será esa realidad, no al revés.

Suele defenderse el currículum común también en torno a la necesidad de no perderse los grandes hitos culturales de la humanidad. ¿Pero alguien duda de que hay una selección, una orientación ideológica en ello? ¿No es bastante evidente que la selección de la alta cultura corresponde a una clase social que está representada por la misma? ¿No se ve que el modelo de sabio, rodeado por una enorme biblioteca, abstraído de la realidad circundante, haciendo exégesis de obras medievales o inventando nuevas técnicas para la industria militar es una perversión?

Ya hemos señalado anteriormente que toda sociedad tiene necesidad de dotar a sus miembros de los conocimientos que les permitan comprender los mecanismos que la hacen funcionar. En el caso de sociedades con estructuras sencillas, esto se convierte en algo casi automático: en sociedades tribales, por ejemplo, existen unos procedimientos de obtención de recursos que resultan útiles para todos los miembros de la comunidad, una estructura social fácil de comprender, unas costumbres muy unificadas... Sin embargo, en las sociedades occidentales, la comprensión de los elementos socialmente prestigiosos se efectúa sobre el rechazo a la cultura de amplias capas de la población, que coinciden con quienes tienen un puesto bajo en la escala de poder.

¿Resulta por ello despreciable leer *La vida es sueño*? No es eso exactamente lo que los libertarios decimos. Se trata de buscar qué conexión tiene una obra literaria o una fórmula matemática para la resolución de problemas, inquietudes o intereses del alumnado, al tiempo que se reconsidere la reducción de lo culturalmente significativo, eliminando la lectura ideológica que hace de la realidad la escuela democrática-capitalista y sustituyéndola por una lectura personal, que beneficie un horizonte de libertad y de igualdad colectiva. Esto, sin duda, rompe con el tradicional concepto de *sistema educativo*, en el que una institución controla lo que debe ser introducido en las mentes de los escolares con la excusa de ofrecerles la posibilidad de reducir las desigualdades en el acceso al *saber*.

El problema para el anarquismo es que esa desigualdad, eje sobre el que pivota el discurso de la necesidad de que todas las personas tengan unos estudios comunes, esa desigualdad, decimos, está garantizada por el propio sistema y por el sistema escolar. La misma realidad estadística del mundo escolar muestra una y otra vez cómo el intento de introducir en una cultura intelectualizada y elitista no da resultado

para las clases populares. La presentación de logros individuales, de ingenieros provenientes de chabolas, cumple el efecto del sueño americano, que tiene la indecencia de defender que existe para todo el mundo la posibilidad de enriquecerse, dejando caer que quien no lo hace es un imbécil o un vago. La escuela funciona exactamente igual y por eso somos conscientes de que un currículum homogéneo solo trata de crear personas homogéneas, pero no igualdades sociales.

Capítulo V

LA CRÍTICA DE LA METODOLOGÍA ESCOLAR

Se enseña como se aprende: la antipedagogía escolar

Algo que ha sido mil veces señalado por los analistas es la peculiar idiosincrasia de los profesionales de la educación, por lo menos en España. De ellos se ha señalado en múltiples ocasiones la característica desconfianza hacia la pedagogía como herramienta de reflexión de la actividad docente y como posible instrumento para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este rechazo es algo inusitado en casi cualquier ámbito profesional, pues no es fácil encontrar profesionales que despotriquen con ese ahínco de quienes se acercan a un determinado campo del conocimiento sobre el que se apoya su labor diaria. Nunca hemos oído algo parecido entre periodistas o entre psicólogos, por poner algunos ejemplos de profesionales liberales con los que podrían compartir ciertas similitudes en algunos principios.

El trabajador de la enseñanza basa su rechazo en una afirmación repetida hasta la náusea: «Una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica». Esto lo suelen concretar señalando que los pedagogos escriben

muchas cosas... pero habría que verles en un aula todos los días. Para evitar ese síndrome llamado *pedagogía*, los profesionales del ámbito de la educación tienden a huir de los libros que reflexionan sobre su actividad docente e, incluso, rehúyen aquellos campos del conocimiento que pudieran perjudicar su visión contrapedagógica de su tarea. Así, la psicología evolutiva, la sociología de la educación, la didáctica y otras disciplinas intelectuales que pudieran estar más o menos relacionadas con el mundo escolar, resultan completamente ajenas a la curiosidad profesional de los, hasta hace poco, conocidos como obreros de la tiza. La ironía de estas líneas no puede ser más evidente, pues no hablamos de ignorar estas disciplinas, sino de rechazarlas, repudiarlas y despreciarlas como si su posible lectura supusiera una especie de contaminación peligrosa. Leer pedagogía parece que pudiera significar un menoscabo profesional, provocando un deterioro de las habilidades docentes, suponemos que mayor cuanta más literatura pedagógica se lea.

En vez de teorías extraídas de arduos debates sobre los estudios funcionalistas o sobre los límites del constructivismo, los docentes esgrimen toda una serie de prejuicios dignos de los mejores tertulianos televisivos. Al contrario de lo que pasa con casi todas las profesiones de corte liberal, la tendencia a la especialización es francamente escasa en el mundo docente. En las sociedades capitalistas postindustriales se ha tendido a separar cada vez más esferas de la vida del espacio de lo común a través de dos mecanismos. Por un lado, la especialización; por otro lado, la *espectacularización* o *vaciamiento*. Un ejemplo de especialización que podríamos poner sería la gestión de la salud mental. Esta ha sido separada del espacio de lo común, en el sentido de que ha pasado de ser un campo no mercantilizado, autónomo, para quedar en manos de los especialistas (que cobran por ello y, por tanto, lo introducen dentro del campo mercantil del trabajo asalariado), de tal forma

que las personas pierden parte de su capacidad de gestión de elementos esenciales de su ser individual o social. No faltará quien defienda este fenómeno como un avance social característico de la modernidad. Lo dudamos, dada la tendencia del capitalismo, en múltiples ocasiones, a crear problemas (o, simplemente, a crear necesidades) para los cuales inventa *soluciones* que después son vendidas como un logro.

Volviendo al asunto de los campos de la realidad que han sido empujados hacia la especialización-mercantilización, podríamos mencionar múltiples espacios de la denominada *cultura*, por poner solo algún ejemplo más. Como decíamos, en la etapa del capitalismo tecnológico o postindustrial se ha dado también un proceso por el cual la realidad ha sido casi monopolizada por los medios de comunicación. Estos interpretan la realidad y, al mismo tiempo, crean realidad, construyendo un mundo basado en la imagen (repetida *ad infinitum*) que, por ser tan frecuentemente reproducida, genera una deformada percepción del mundo, convirtiéndose las personas en meros consumidores de dicha realidad. La repetición de este mecanismo crea una hipertrofia de la forma (una estetización) y, en paralelo, un vaciamiento de contenido. Este fenómeno provoca que múltiples realidades sociales sean *puro aire*. Es lo que pasa con mil debates, como los relacionados con la educación y, en general, en esto consiste lo que se denomina en política los *debates públicos*. No obstante, estos procesos no han hecho una mella importante en las instituciones educativas, ya que el mundo de la educación formal tiende a estar francamente aislado de los cambios sociales. Las paredes de los centros de enseñanza aíslan muy poco del frío y del calor, pero, sin embargo, sí son magníficos aislantes del resto de la sociedad, con la que hay una comunicación relativamente escasa.

Por ese rechazo al mundo de la pedagogía, que no sabemos si es lo mismo que un rechazo de la especialización, los docentes tienden a usar

un conjunto de herramientas didácticas incoherentes, ya que carecen de modelo pedagógico. De ahí que la metodología sea en realidad una *antimetodología*, es decir, una serie de prácticas de la enseñanza basadas esencialmente en toda una serie de prejuicios sobre el aprendizaje, basadas en tópicos transmitidos sin ningún tipo de rigor intelectual. Hay que tener en cuenta que esa antimetodología o, si se prefiere, esa *antipedagogía* no se alcanza tras sesudos cursos de formación, sino que esas prácticas son, simplemente, las que los docentes vieron poner en práctica a sus profesores cuando ellos eran estudiantes. Pese al deplorable entusiasmo que despiertan entre la mayoría de los trabajadores de la enseñanza las infinitas clases magistrales y su diarrea verbalista, hay que tener en cuenta que un porcentaje ínfimo de lo que se aprende en la vida tiene que ver con lo que se oye (o se escucha, en el mejor de los casos) y, en realidad, un porcentaje enormemente mayor de lo aprendido está relacionado con lo que se ve. De ahí que los docentes, como triunfadores del sistema educativo, dada su identificación con la cultura escolar, se comportan como si lo que les *sirvió* a ellos en un determinado momento también les sirviera de forma idéntica a sus alumnos, independientemente del contexto en el que estos se desenvuelvan.

Los prejuicios que sustentan la antipedagogía suelen ser de una simplicidad extraordinaria. No son necesarios profundos conocimientos teóricos, como acabamos de señalar. Simplemente es necesario saber combinar dos grupos de ítems compuestos cada uno de ellos por dos variables. Para ser más concretos, diremos que un profesor, para analizar la práctica docente, tiene que saber que los alumnos son tontos o listos y vagos o trabajadores. Este concienzudo análisis lleva a los docentes a concluir que existen alumnos listos y trabajadores, listos pero vagos, tontos trabajadores y, para finalizar, tontos vagos. Esta visión audaz del aprendizaje es la sostenida por la mayoría de los docen-

tes y, por supuesto, dada su extrema sencillez, por la mayoría de las personas. Este esquema es el adecuado para evitar cualquier análisis que pueda servir para señalar los puntos oscuros del sistema educativo. De esta manera se evita mirar más allá de la superficie y cualquier responsabilidad sobre el éxito o fracaso escolar queda en las siempre doloridas espaldas (por el peso de los libros de texto) del alumnado. Algo acorde con el espíritu liberal de la escuela como proyecto de socialización capitalista.

No faltarán quienes señalen que esta breve crítica que hemos realizado al predominio de la antimetodología educativa ha dejado de lado las diferencias entre etapas educativas, pese a que hay marcadas discrepancias entre ellas. Es cierto que las críticas que hemos señalado están centradas en las etapas superiores de Educación Primaria y en los diferentes ciclos de ESO y Bachillerato; muchas de ellas sirven también para el mundo universitario, pero pierden parte de su fuerza en las fases más tempranas del sistema de enseñanza, como en la Educación Infantil. Esta crítica es cierta, pero no podemos, por suerte o por desgracia, realizar un análisis pormenorizado de las diferentes etapas.

El aprendizaje memorístico

Una de las críticas más frecuentes que ha sufrido la antimetodología docente es que ha puesto en el centro de su actividad el aprendizaje memorístico. El aprendizaje memorístico ha sido acusado de ser inútil para el desarrollo de la inteligencia. Según sus detractores, solo sirve para que una determinada persona se parezca a un loro.

En los últimos años, el aprendizaje memorístico, que tanto protagonismo había tenido en la escuela tradicional de nuestro singular país, había caído en desgracia. Al menos en teoría. Esos extensos recitados de los ríos peninsulares y sus afluentes, esas lecciones memorizadas

como salmos, dejaron de ser el orgullo del profesorado. Lo cierto es que el aprendizaje memorístico siguió siendo central, pues los estudiantes, en la mayoría de los casos, según los docentes, *estudian sin comprender*. Este aprendizaje, como es por todos sabido, es visto como un problema. No obstante, siempre quedan defensores del aprendizaje memorístico a la vieja usanza, al estilo *cuenca hidrográfica*. Y es que siempre hay alguien que nos recuerda que la memoria es una capacidad intelectual tan válida como cualquier otra. Algunos dicen que no hay que dejarse llevar por las posiciones extremas: no era nada positivo un sistema de enseñanza basado principalmente en el aprendizaje memorístico, tampoco es positivo que el sistema de enseñanza olvide desarrollar la memoria. Como acabamos de señalar, esta premisa es completamente falsa, pues las formas de aprendizaje en los centros educativos convencionales siguen fomentando este modo de afrontar la actividad escolar.

Al evitar cualquier reflexión elaborada sobre el modo de aprendizaje, al existir un desprecio absoluto por las implicaciones de las teorías del aprendizaje significativo, se tiende a reproducir el modelo más pobre, que es el que cree que una persona dice algo (lo que llamamos *clase magistral*) y esas personas que escuchan lo explicado automáticamente deben poder repetirlo. El modelo por imitación no es muy elaborado, pero desde luego es el que predomina.

En el momento en que algún ocioso docente consume cinco minutos de tiempo para reflexionar sobre su actividad laboral, se da cuenta de uno de los grandes tópicos del mundo escolar: «Es que no aprenden nada». Con este lugar común, los profesores suelen señalar que los alumnos se olvidan de todo lo estudiado en menos que canta un gallo. Por supuesto, esto es una verdad a medias. Es cierto que los estudiantes, en la mayoría de los casos, no aprenden los contenidos académicos teóricos y prácticos tal y como suelen soñar los trabajadores

de la enseñanza, pero desde luego que aprenden. Por ejemplo, entre los contenidos más relevantes, a ser sumisos.

La memorización puede que no sirva para incorporar de forma duradera los conocimientos que la cultura escolar considera válidos, pero desde luego sirve para construir formas de acercamiento acríticas a la Historia, a la Literatura, a la Geografía, al Arte, a las Ciencias, etc. Esa es la verdadera enseñanza que, en realidad, se interioriza al repetir como una grabación lo que los profesores o los maestros consideran que hay que aprender. No vamos a caer en la ingenua defensa de la cultura como forma unívoca de mejoramiento personal, de adquisición de valores positivos. Como es fácil comprobar, se puede ser culto, extremadamente culto y ser perfectamente ruin, un miserable. Independientemente de esto, para la escuela asociar aprendizaje a cultura acrítica es fundamental. De ahí su extraordinario apego al conocimiento enciclopedista, a las listas de reyes, a la enumeración de obras de un autor, a capitales de tal o cual sitio, etc. Este modo de entender el conocimiento enseña a relacionarse con el mundo de una determinada manera.

Ese relacionarse con el mundo implica la aceptación de un intermediario que impone su visión de la realidad. Esto es algo tan importante como los propios contenidos teóricos a partir de los cuales gira la actividad docente. En realidad, es probablemente más importante. Repetir lo que señalan quienes representan la autoridad es una lección que debe grabarse en todos y cada uno de los estudiantes y, por supuesto, esto muestra la capacidad de sometimiento a la disciplina escolar.

La reivindicación de lo memorístico está claramente unida a un desprecio enorme por la creatividad. Si hay algo completamente contrario a la creatividad es este aprendizaje repetitivo que enseña a normalizar el aburrimiento como aspecto a partir del cual gira la vida del ser humano. La normalización del aburrimiento es fundamental para arrai-

gar la tolerancia al tedio propio del trabajo de las sociedades industriales que vieron nacer la escuela, al menos, tal y como la conocemos hoy. Si la escuela debía ser fundamentalmente una fábrica de proletarios, nada más importante que hacer de la actividad escolar una actividad proletaria. La actividad proletaria se caracteriza por la nula capacidad de controlar la actividad laboral, es decir, la actividad vital productiva. Nada mejor, por tanto, que el tedio impuesto de la repetición memorística para ir acostumbrando a los niños a carecer del control de su vida cotidiana. Es evidente que una educación donde se fomente el pensamiento creativo, asociativo o artístico puede provocar personalidades con menor capacidad de adaptación a ese mundo proletario de cadenas de montaje. No obstante, el mundo que vio nacer la escuela memorística ha desaparecido casi del todo y hoy el sistema productivo necesita de trabajadores con otras características. De ahí que sean tantos los detractores de la enseñanza memorística y que, entre muchos liberales, se reivindique esa creatividad que pretende ser el emblema de eso que algunos llaman el capitalismo cognitivo que es, básicamente, el capitalismo hipertecnológico que sufrimos hoy en día. Teniendo en cuenta este aspecto, es probable que este tipo de enseñanza tenga los días contados, si bien no podemos olvidar que la escuela cambia a un ritmo diferente al del resto de instituciones sociales, por lo que esos días pueden hacerse todavía muy largos.

No tenemos muy claro que pueda suceder lo mismo con el rechazo de lo lúdico. Al menos, en la mayoría de las escuelas. Podría generarse una red de escuelas más o menos elitistas donde la creatividad esté unida a un tipo de trabajo donde lo lúdico sea posible, para crear esos trabajadores que son publicistas, diseñadores gráficos, eso que llaman *emprendedores*, etc., pero no parece evidente que esto pueda ser así para la generalidad del sistema educativo, salvo que se expanda enormemente

ese tipo de trabajo. En esta nueva situación dejaría de tener sentido acostumbrar a los alumnos al tedio en la actividad productora, algo que algunos creían un defecto de la escuela, cuando en realidad siempre ha sido una función esencial. Bajo el sistema capitalista, el trabajo siempre estará alienado, pero queda por ver para cuántos trabajadores la actividad productora seguirá siendo, en todos los sentidos, algo francamente ingrato y para cuántos será una actividad más o menos agradable. De ello dependerá sucumbir al abismo que tanto temen muchos docentes que, cuando los alumnos les reprochan un tedio inaguantable, señalan (y, por ahora, no les falta razón) que no son animadores socioculturales.

Volviendo al asunto de la consideración del aprendizaje memorístico como herramienta escolar válida, hay que tener en cuenta que esta se apoya en unos prejuicios tan primarios como los que sostienen el uso del castigo como fórmula fundamental en la vida diaria en el aula. Utilizar los condicionamientos basados en el premio y en el castigo de forma tan extremadamente simple como se suele hacer en la rutina escolar muestra una tremenda escasez de recursos didácticos, al mismo tiempo que de esto se infiere una visión enormemente simplificada de la condición humana. El castigo es usado de forma extremadamente cotidiana en la escuela. No es azaroso que algunos de los intelectuales franceses más prestigiosos de las últimas décadas del siglo XX la hayan considerado como una de las principales instituciones disciplinarias. Las semejanzas entre las escuelas y las cárceles ni son casuales ni son pocas.

El castigo rara vez logra el objetivo que, en teoría, persigue. A través del castigo se pretende reconducir las conductas consideradas inadecuadas. En realidad, lo que genera es toda una serie de mecanismos de resistencia a la autoridad punitiva que sirven para intentar eludir cualquier forma de castigo, ya que este, en realidad, no aborda los problemas reales, no se enfrenta a la raíz de los mismos. Los estudios

conductistas más elementales demuestran que si quieres manipular la conducta natural, por ejemplo, de un perro, más que provocar el cambio de comportamiento, lo que se va a lograr es provocar una ansiedad insoportable para el animal. Así, si un perro cada vez que se acerca a un bebedero a por agua es golpeado para que asocie beber agua a dolor, no se va a conseguir, obviamente, que deje de tener sed. Lo que se va a lograr, como acabamos de señalar, es que cada vez que tenga sed sufra una gran ansiedad. Trasladando este ejemplo al ámbito escolar, podemos comprobar lo que pasa cuando un niño de doce años tiene que estar varias horas al día en absoluto silencio, trabajando en una tarea tediosa en una clase. Como el niño quiere jugar o charlar o, al menos, interactuar de forma lúdica con sus compañeros, con sus iguales, va a buscar todo tipo de argucias para hacerlo. Y si es recriminado por ello o castigado, en la mayoría de los casos va a protestar señalando que él no hablaba, ni jugaba, ni hacía nada de lo que se le recrimina. Así, el niño va a aprender a ser cínico y mentiroso, a echar la culpa a los demás y a eludir la responsabilidad. Hay que tener en cuenta que cuando la responsabilidad se impone, cuando no se asume a partir de una serie de necesidades percibidas como racionales por un individuo, lo normal es tratar de eludirla como sea. En el momento en que algo se impone, siempre hay alguna forma de resistencia (explícita y consciente en algunos casos o implícita e inconsciente en la mayoría de ellos) a esa imposición, como estrategia para tratar de eludir esa forma de dominación. El castigo, así, pretende naturalizar que quienes representen la autoridad tienen legitimidad para infligir un sufrimiento a la persona.

La discusión sobre si es posible educar sin castigar no es del todo relevante. No se trata de discutir sobre si aquellos que dicen no castigar en realidad no castigan explícitamente pero sí de forma encubierta. Lo importante del castigo escolar es que pretende normalizar el poder de

quien está arriba, de quien ostenta la autoridad. Si un niño hace una trastada a otro y su grupo de compañeros, hartos de ciertas trastadas, deja de hablarle durante un tiempo, también podríamos hablar de castigo. La diferencia es que uno es una represalia entre iguales, que puede ser justa o injusta, pero es entre iguales; el castigo del maestro es la naturalización de la arbitrariedad del poder y nunca podría ser calificada de justa, porque sirve para normalizar que es legítimo que uno pueda dominar a otro o a otros.

Las metodologías pasivas

Cualquier manual de pedagogía al que puedas acceder va a distinguir de forma clara las metodologías *pasivas* de aquellas que son denominadas *activas*. Las metodologías pasivas son aquellas en las que el alumno es concebido como un simple receptor, frente a las metodologías activas, donde el estudiante se convierte en protagonista. Es evidente que el sistema educativo actual apuesta de forma clara por las metodologías pasivas. La mayoría de las clases en nuestro país comienzan con la explicación magistral de una serie de contenidos teóricos que, dependiendo de la asignatura, son después aplicados por los alumnos a una serie de actividades para demostrar que los han asimilado. La clase magistral es esencialmente el núcleo sobre el que gira la actividad cotidiana en el aula. Hay que tener en cuenta que los conocimientos teóricos de la escuela se supone que están algo por encima de las posibilidades de los alumnos y, gracias a la pericia de los maestros, gracias a una exposición de dicha materia, el alumno va a conseguir asimilarla y convertirla en parte de sí mismo. Son ya conocidas las críticas a esta forma de trabajo. Algunos dicen que hace que las aulas parezcan un cementerio, ya que los estudiantes carecen de ningún tipo de cauce de participación, son simples receptores y, como tales, pierden cualquier

tipo de interés por encauzar su iniciativa, si es que la tuvieran. Si no la tuvieran (aunque, si no la tienen, es porque su entorno ha apagado la que toda persona posee como tendencia por naturaleza), mucho menos la van a adquirir en una escuela convencional.

Todo en la escuela participa de estas metodologías pasivas: los libros de texto, la rigidez del temario, el hacinamiento en las aulas, la rigidez de los espacios, la separación con respecto al mundo no escolar, etc. Poco queda por decir de los libros de texto, o quizás se haya dicho todo ya. De ellos se ha señalado mil veces que son un negocio descomunal y también se ha advertido que encierran de una forma tan triste cualquier forma de saber como hacen los zoológicos con los animales. Matan la curiosidad, al impedir tener que buscar, que indagar, que lanzarse hacia las fuentes de conocimiento, hacia la realidad... El conocimiento, el saber, la cultura, acaban siendo única y exclusivamente lo que viene en el libro de texto: algo monótono, uniforme, que organiza la realidad de manera ajena a la propia realidad, siempre encerrado entre paredes, como algo desconectado de la vida cotidiana, que no tiene utilidad práctica más allá de servir de acceso a un determinado título académico.

Como decíamos, la metodología pasiva está determinada por el silencio obligatorio. Solo se puede oír una voz: la del maestro. Y si ese silencio es fundamental, todavía lo es más la quietud. Nadie se mueve literalmente, pero esencialmente desde un punto de vista metafórico, porque el alumno no va al conocimiento, sino que el conocimiento va al alumno. El docente es quien busca cómo introducir un conocimiento uniforme en el alumno. No hay interacción entre alumno y conocimiento, solo hay un esquema que implica docente → conocimiento → alumno. El alumno es un receptor pasivo hasta tal punto que no elige absolutamente nada de su relación con los otros actantes, es decir, con

el conocimiento o con el maestro. No elige absolutamente nada, solo le queda aceptar que es una especie de bola de barro a la espera de ser moldeado.

Como el docente se reconforta ante el reconocimiento de su autoridad, el silencio y la pasividad son vistos como elementos positivos. El trabajador de la enseñanza considera el silencio como un signo de sometimiento que demuestra su éxito. Es por ello que el silencio deja de ser a menudo un medio para convertirse en un fin. En algún momento fue necesario porque así se podría seguir la lección magistral con la debida atención, pero al final se acaba convirtiendo en signo de profesionalidad, porque quien consigue el silencio tiene el respeto o el miedo de sus alumnos, es decir, controla la clase.

Como estamos viendo, las metodologías pasivas están estrechamente relacionadas con las visiones estáticas del aprendizaje que en su momento describimos. Ambas forman parte de un *todo* poco homogéneo y escasamente coherente, pero que no deja de ser un *todo*. La escasa racionalidad de estas prácticas desde un punto de vista pedagógico, desde un determinado paradigma teórico, no significa que no respondan a una determinada lógica social. Toda realidad social refleja una visión del mundo y estas metodologías pasivas, con su concepción del aprendizaje estático, pese a su diversidad, no van a ser menos.

La metodología «fordista»

Ya hemos señalado que la escuela, tal y como la conocemos hoy, nació en el siglo XIX y que, en mucho aspectos, nace al servicio de las necesidades de la sociedad capitalista industrial de esa época. Los rasgos fabriles de la escuela son bastantes y algunos muy evidentes, pero hay un rasgo que nos parece fundamental y que está relacionado con la organización industrial del siglo XX. Nos referimos al *fordismo*.

Como saben quienes leen estas líneas, si es que no se quedaron dormidos el día que se explicó este concepto en la escuela (comprendemos perfectamente a todos los que estaban pensando en otra cosa y a los que estaban dormidos con los ojos abiertos), el fordismo ha servido para referirse a la organización fabril en cadenas de montaje, donde cada trabajador realizaba (y realiza) una tarea mecánica dentro de dicha cadena, de modo que el nivel de productividad mejoraba para la empresa enormemente, al tiempo que la alienación del trabajador daba un paso más.

El sistema educativo tiende a atender a los alumnos de manera despersonalizada. No en todas las etapas por igual, pues esto se acentúa en las etapas superiores, si bien se lleva a cabo siempre que es posible. Esa despersonalización, normalmente, es fruto del hacinamiento. Las enormes ratios de estudiantes en las aulas hacen imposible llevar a cabo experiencias donde exista una interacción entre personas, entre individuos. Lo normal es una interacción entre un docente y un alumno, entendido este como una parte de la masa estudiantil, pues no es visto por sus rasgos personales, sino que simplemente aparece ante los ojos del docente casi como un desconocido. ¿Cuánto conoce de sus inquietudes, de sus problemas, de sus aspiraciones, etc.? Casi nada. Solo sabe si es tonto-vago, listo-vago, trabajador-tonto o trabajador-listo. Poco más. Cuando hablamos de fordismo, lo hacemos porque ese hacinamiento de estudiantes responde al mismo criterio economicista que la fabricación en cadena. Si la clase magistral es la herramienta didáctica predominante, tener 30 alumnos, 40 o 50 no es un problema. Solo es necesaria una persona que explique y todas las demás, sea el número de individuos que sean, deben escuchar en silencio. No es posible un método más económico, porque es difícil encontrar uno donde ser alumno signifique tan poco, solo un ser casi desconocido que supuestamente

escucha. Por todo esto, la enseñanza gradual fue considerada, desde su puesta en marcha, un avance porque era el complemento perfecto a la clase magistral. Al organizar al alumnado por edades, se eliminaba el *exceso de heterogeneidad* y eso facilitaba una supuesta uniformidad que ponía a todo el mundo, en teoría, en el mismo punto de partida.

Algunos pensarán que, en realidad, en las aulas, por ejemplo, en España, no hay tantos alumnos. Esto podemos interpretarlo como una tomadura de pelo. Durante mucho tiempo la educación de los hijos de la aristocracia estaba en manos de preceptores, es decir, *un profesor, un alumno*. Los proyectos de educación libre no responden a esta pregunta de forma clara, pues afrontan esta cuestión a partir de sus experiencias y sus recursos, pero lo que está claro es que las ratios de 25-30 alumnos (o más) son brutalmente incompatibles con eso que los documentos oficiales llaman *educación personalizada*.

La escuela como institución regulada por el Estado a través de diferentes organismos cumple una función básica de este: la homogeneización. Suponemos que los defensores del Estado como un avance fundamental en nuestra civilización lo considerarán como algo positivo, pero creemos que la guerra contra la diversidad que emprende el Estado deja al descubierto, sin lugar a dudas, su verdadero rostro. La escuela, en este sentido, pone en marcha todos los mecanismos posibles para uniformizar al alumnado. Cada persona es diferente y todos los padres y madres ven enormes diferencias entre sus hijos, diferentes gustos, diferentes habilidades, diferentes inteligencias, etc., que de golpe parecen desaparecer cuando una persona deja de ser hijo para convertirse en alumno. Como alumno debe sufrir, en teoría, la igualdad de trato. La igualdad en la escuela es la mentira más grande que pueda concebir una mente perversa. Poner una meta fija a quien tiene cualidades y características diferentes es una trampa ruin. De esta manera, se somete a

los niños a una constante carrera por llegar a eliminar y corregir dentro de sí toda diversidad, toda diferencia relevante que impida estar dentro de los estándares de eso que la sociedad entiende por normalidad. Esa tarea de uniformización pasa por la eliminación de las diferencias en el aprendizaje como persona, lo que supone una estigmatización de quien aprende a ritmos diferentes a lo escolarmente establecido, especialmente para aquellos que avanzan a un ritmo que se considere lento. Al mismo tiempo que hay un proceso de uniformización individual también hay otro, en paralelo, de carácter social, en el sentido de que se trata de realizar un proceso de aculturación de toda comunidad que no responda al esquema patriarcal, burgués, heteronormativo y eurocentrista que se esconde tras el sistema de enseñanza, a través de su manera de enseñar y, por supuesto, por lo que quiere enseñar, como hemos ido mostrando en los capítulos anteriores.

Así, esta herramienta del Estado emprende una guerra silenciosa contra el *otro*, contra el *diferente*. La diferencia se percibe como un ataque contra el proceso de enseñanza, que tiene como objetivo el siempre idolatrado principio de maximizar beneficios con los mínimos recursos (materiales). Ese es uno de los éxitos de la lección magistral: el recurso didáctico más pobre del mundo para enfrentar los objetivos del proceso de enseñanza. Aceptar la diversidad implica el cuestionamiento de la macroestructura burocrática que es el Estado, por cuanto este tiene entre sus tareas la regulación de la vida de las personas y cuanto más diversa sea, más difícil será para el Estado y sus burócratas su organización, regimentación, etc. De esta manera, la destrucción del otro finaliza cuando este deja de ser el otro. Para el Estado, el proceso termina con la asimilación o con la exclusión porque la aceptación del otro, del diferente, solo es posible cuando su diversidad cabe dentro de los estándares de homogeneización sostenidos por las instituciones que reglamen-

tan la vida civil y política. Por todo esto, en la escuela, los mecanismos de resistencia del estudiantado, si se diesen, solo pueden disminuir con el tiempo hasta la asimilación o, si persisten, conllevan la exclusión del sistema de enseñanza dejando el disciplinamiento en otras manos, bien sea el mercado laboral, la familia... o la cárcel (o el psiquiátrico).

La innovación tecnológica: la escuela 2.0 y sus mentiras

Dicen los intelectuales de nuestro tiempo, y los de décadas anteriores coinciden con ellos, que han muerto los grandes relatos, las ideologías fuertes, los grandes ideales y que su muerte ha ido en paralelo con la fragmentación y debilitamiento de las relaciones sociales. Ya nada es para toda la vida: ni el trabajo, ni la pareja, ni las amistades, etc. Algunos celebran, en ese sentido, la desaparición de los dogmas. Sin embargo, da la impresión de que ha sobrevivido uno: la utopía tecnológica. No hay en nuestros tiempos nada que consiga la aprobación social o que despierte el optimismo tal y como lo hacen las nuevas tecnologías (que en los centros de enseñanza, por eso de la rigurosidad, llaman Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ya que parece que no son tan nuevas). La Sociedad del Bienestar tiene en la innovación tecnológica depositada una confianza inversamente proporcional a la que tiene en el ser humano.

Y claro, la escuela no puede aislarse de una sociedad que vive inmersa en una revolución tecnológica permanente. Esta es la sociedad 2.0 y, tal y como señala el sentido común, la escuela tiene que adaptarse a estas nuevas realidades. Por eso la escuela debe dar el lugar que se merece a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que han abierto una brecha de la que ha surgido una nueva forma de conocer el mundo, lo que significa, por tanto, una nueva forma de estar en el mundo.

La escuela, con su característico conservadurismo, ha recibido a las TIC con una fenomenal indiferencia. La estúpida sociedad 2.0 ha llegado con su utopía interactiva, con su acceso democrático a la cultura, con la democratización informativa... y las escuelas, a desgana, han puesto una pizarra digital en algunas de sus aulas. No en vano, la pizarra y la tiza son las herramientas tecnológicas preferidas por la mayoría de los docentes.

La presión de los gurús neoliberales y de sus políticos y medios de comunicación está empujando a los centros de enseñanza a acelerar los procesos de incorporación de las TIC a velocidades fuera de lo común, teniendo en cuenta la personalidad de las instituciones educativas. Por ello, las escuelas tratan de aparentar una incorporación plena al proceso de enseñanza y aprendizaje de esos idolatrados medios tecnológicos. Para ello intentan dar apariencia de tecnológica a toda una serie de prácticas didácticas (algunas ya descritas) que no han variado lo más mínimo. La clase magistral sigue siendo la esencia del día a día en la escuela, pero en algunos ratos se puede ver una película, se acude a una sala de ordenadores, se trastea con la pizarra digital, se incorpora un *blog* a la materia, etc. Algunos avezados y biempensantes docentes hacen esfuerzos por incorporar tales medios al día a día de forma plenamente integrada, pero no son mayoría por ahora. La interactividad es, hoy por hoy, solo una palabra bonita.

Quizás alguien podría pensar que la escuela mantiene una posición crítica respecto a esas nuevas tecnologías y que esa crítica pasa por analizar el papel social que estas cumplen. No es así. No hay debate social relevante sobre el papel de la tecnología en la sociedad en general, sobre sus límites, sobre el control de la misma y, en ese mismo sentido, tampoco lo hay en los centros educativos en particular. La escuela 2.0 es, hoy por hoy, un lema vacío. Puede que la sociedad de la comuni-

cación (ese engendro donde las máquinas no satisfacen las necesidades humanas, sino que las crean poniendo a las personas a sus pies) necesite de una nueva escuela donde las TIC se integren plenamente, algo que podría suceder en poco tiempo. Tarde más o tarde menos, estamos seguros de que la esencia de las instituciones educativas no cambiará, porque esta es asegurar la reproducción de los valores de las clases dominantes.

Motivaciones extrínsecas y trabajo asalariado

Un aspecto fundamental de las metodologías didácticas que predominan en las escuelas convencionales es que tienen un carácter *extrínseco*. Esto significa que están basadas en formas de trabajo que fomentan el interés por recompensas externas. En la mayoría de los casos, esto supone que después de muchos años en el sistema educativo, que en España son diez como mínimo, carezcas de cualquier interés por la cultura, al menos, tal y como la entiende la escuela, y vuelques tu interés en unos resultados positivos en tu expediente académico.

Este proceso es progresivo y su objetivo no es secundario o marginal. Al contrario, es una faceta fundamental del sistema educativo que, gracias al tedio, al grandioso aburrimiento, hace que la mayoría de los estudiantes cada vez que piensan en la palabra *aprender* sienten un escalofrío recorrer su cuerpo. Es normal. Una de las tareas centrales de estas instituciones es acostumbrar desde pequeñas a las personas a moverse por intereses completamente ajenos a sus inquietudes personales. La escuela, desde etapas muy tempranas, trata de inculcar la obsesión por las notas, que es la mayor expresión de esta inquietud por conseguir algo ajeno al proceso de aprendizaje.

Este objetivo es fundamental en una sociedad capitalista, donde el trabajo es una tarea productiva alienada y alienante. La complicada

labor de acostumbrarse a trabajar en algo que a menudo se desprecia (y si no se hace, en la mayoría de los casos, es porque la alienación es absoluta) sería todavía más costosa si no se hubiese dado durante años un entrenamiento. Ese aprendizaje, esa tarea de convivencia con las recompensas diferidas, es fundamental para normalizar la explotación del trabajo asalariado. Ese entrenamiento basado en cierto modo en un conductismo barato es, en realidad, un mecanismo enormemente eficaz a la vista de los resultados.

Las motivaciones intrínsecas, aquellas que valoran el aprendizaje como una forma de mejoramiento personal, aquellas que encuentran en la actividad realizada algo gratificante que empuja hacia la plenitud, chocan con la concepción del mundo que se esconde tras el trabajo asalariado. Eso sí, no hay que confundir la motivación intrínseca con alguna forma de motivación extrínseca camuflada: no se trata, en ningún caso, de convencer a los alumnos de que desean por ellos mismos lo que el profesor había decidido de antemano que deben hacer. Las motivaciones intrínsecas no educan en el principio del trabajo asalariado de hacer algo desagradable, por obligación, por una recompensa futura que nada tiene que ver con la propia actividad realizada. De ahí que no debamos llevarnos a error en este asunto. La escuela, antes que hacernos cultos, inteligentes o, en casos de ingrato error, críticos, tiene que convertirnos en dóciles trabajadores que antes de serlo ya llevemos incorporado el *chip* de la tolerancia a la actividad productiva alienada. Esta faceta humana, que es una parte relevante del modelado que se realiza en el entorno escolar, será analizada también en el capítulo dedicado a la concepción antropológica escolar.

La tarea del sistema educativo de prepararnos para la incorporación a la esclavitud de baja intensidad que se esconde en eso que se suele denominar *mercado laboral*, es relevante, pero también lo es

acostumbrar a los niños a competir. No sabemos si en la esencia humana hay algo que empuja hacia la competición pero, desde luego, lo que sí sabemos es que la escuela fomenta la competencia a través de una serie de mecanismos que esencialmente están relacionados con las calificaciones. Es cierto que las autoridades neoliberales fomentan concursos, premios, reconocimientos y todo tipo de mierdas competitivas que pretenden servir para fomentar eso que ellos llaman *excelencia*, pero este tipo de prácticas no suelen tener la aprobación docente. En primer lugar porque generan más trabajo, en segundo lugar porque son tan explícitamente competitivas que producen el rechazo de muchos trabajadores de la enseñanza. Los docentes no son dados normalmente a tanto concurso, si bien esta dinámica cambia según la idiosincrasia del centro y la etapa escolar. Muchos centros privados, que pretenden captar alumnos-clientes de las clases sociales más adineradas y, por tanto, muy identificadas con el discurso de la competitividad (y del *darwinismo* social), se esmeran en participar y realizar todo este tipo de actividades. En relación a la etapa, es obvio que en las más tempranas no existe el furor competitivo del ámbito universitario, donde muchos, sobre todo en determinados tipos de estudios, ya tienen inoculado ese virus que tanto daña a las personas.

La motivación de logro en la escuela tradicional

En no pocas ocasiones la competitividad en la escuela es una carrera por conseguir la aprobación docente. Con esto nos referimos a conseguir el visto bueno de los maestros, no a una calificación de *aprobado*. Esto es relevante, por cuanto esta aprobación o no del docente está inevitablemente unida a la estimación de la institución escolar, lo cual tarde o temprano incide en la estima del entorno e inevitablemente en la propia autoestima.

Debemos tener en cuenta que las instituciones escolares son todavía depositarias de un enorme prestigio. En dos sentidos, como ya explicamos, cumplen una tarea de asignación de capital cultural y, por otro, de capital académico. Teniendo en cuenta estos aspectos, los alumnos afrontan como pueden la compleja tarea de salir exitosos. El fracaso acarrea toda una serie de consecuencias que pueden condicionar la posición social de esa persona y que, además, van a determinar de forma muy importante la imagen que uno tiene de sí mismo.

El sistema educativo se ha arrogado la nada intrascendente potestad de medir las capacidades intelectuales de los estudiantes. En palabras de un docente medio, significa que las instituciones educativas formales se dedican a separar a los alumnos tontos de los listos.

Las escuelas convencionales tienen una visión estática del aprendizaje y, por eso, consideran que las personas nacen tontas y listas y en la escuela demuestran esas capacidades (o esas no capacidades) intelectuales. De esta manera, se oculta una realidad que, pensada con cierto detenimiento, resulta evidente. La escuela, más que medir la inteligencia (se refiere, por supuesto, a un cierto tipo de inteligencia, porque estas instituciones ignoran la multiplicidad de inteligencias), moldea, incentiva o atrofia tal capacidad. Esto no es patrimonio exclusivo de las instituciones educativas, pues todos los elementos del entorno influyen en el desarrollo cognitivo de las personas, solo que, evidentemente, no todos tienen el mismo peso. En concreto, el peso de la escuela es muy significativo, porque organiza durante muchos años la experiencia vital de los niños y, por eso, tiene un poder decisivo a la hora de influir en la imagen que uno tiene de sí mismo.

Los muchos años que un alumno puede pasar escuchando reproches (o alabanzas) se asientan en lo más profundo de uno mismo de tal manera que resulta casi imposible deshacerse de esa carga. Y decimos

carga, porque la facilidad para alabar las virtudes de los estudiantes suele ser infinitamente inferior a la capacidad de atacar los supuestos defectos que estos tienen.

Creemos que es fácil comprender qué pasa si una persona, durante años, recibe permanentemente mensajes que le dicen que no es inteligente. Lo que acaba sucediendo es que la autoestima intelectual de esa persona queda por los suelos. Como hemos señalado, el prestigio de las instituciones educativas es todavía enorme y de ahí que sus mensajes trasciendan sus muros hasta llegar al ámbito familiar. Así, ese mensaje toma la forma de operación de acoso y derribo a la autoestima, ya que es reproducido permanentemente, de tal manera que solo aquellas personas, por ejemplo, de minorías étnicas como los gitanos, que no se identifican en absoluto con las instituciones escolares y su cultura, se muestran refractarios a esta realidad.

Esta operación de destrucción de la autoestima se produce de forma paulatina e irremisible. Cuando te dicen todos los días que eres un fracasado, de forma directa o indirecta, por ejemplo con los suspensos de las diferentes pruebas y exámenes, llegas a perder la confianza en ti mismo de tal manera que cada vez se hace más realidad que eres un tonto, esa etiqueta que la escuela te ha puesto. No hace falta ser especialmente audaz para darse cuenta de que cuando tú estás convencido de que no vas a conseguir llevar a cabo una tarea con éxito, las dificultades para hacerlo bien son mucho mayores que si piensas que podrás lograrlo. Esto se denomina *motivación de logro* y es fundamental para comprender algunas de las herramientas de resistencia de quienes la escuela clasifica como *fracasados*, como la que se pone en marcha cuando un estudiante después de años estigmatizado se dice a sí mismo (a veces es un mecanismo inconsciente): «Conque creéis que soy malo... Ahora veréis...».

La motivación de logro negativa, es decir, la nula confianza en uno mismo para conseguir alcanzar el éxito en una tarea, es el primer paso para el rechazo de la cultura escolar o, lo que es peor, la destrucción de la autopercepción de uno mismo. Dicen los intelectuales que uno es lo que los demás piensan que es, lo que uno piensa que es y lo que uno piensa que los demás piensan de uno. En este sentido, las instituciones educativas tienen la tarea de inculcar resignación a través de la destrucción de esa autoestima, porque si la escuela te lanza el mensaje de que eres un inútil y te asigna una posición de mérito baja (te dice que solo sirves, por ejemplo, para llenar estanterías en un supermercado), que tú aceptes esa posición porque has interiorizado tu supuesta inutilidad es fundamental. La aceptación del estatus social, la resignación social es, por tanto, una operación de ingeniería social que pasa por la manipulación de la psicología en masa a través de la escuela. Quien tenga un trabajo de mierda porque ha sido un fracasado en los estudios, lo cual se puede trasladar tranquilamente a una vida de mierda, es porque se lo ha merecido y lo mejor de todo es que esa persona lo tiene que reconocer, cosa que suele pasar en un alto porcentaje de casos. Los diferentes mecanismos puestos en marcha en este ámbito terminan su misión no cuando una persona acepta su vida de mierda, sino cuando se considera el único responsable de la misma sin cuestionar de forma seria ningún aspecto de la organización social.

De la evaluación a la calificación: la clasificación del alumnado

Creemos no equivocarnos si decimos que el mundo escolar vive una permanente confusión entre la evaluación y la calificación. La evaluación, es decir, el conjunto de herramientas didácticas que sirven para comprobar el cumplimiento de objetivos, debiera ser el asunto más normal del mundo. Sin embargo, la evaluación puede llegar a ser un arma

de doble filo, al convertirse en proceso de calificación. Las calificaciones, es decir, las notas que se le ponen a un alumno para hacerle ver (sobre todo a sus padres) su grado de cumplimiento de los objetivos escolares, suelen tener un carácter más bien coercitivo.

La evaluación parece imprescindible o, como mínimo, deseable. Realizar una observación más o menos sistemática de los posibles errores para tratar de analizar sus causas y corregirlos debería ser algo positivo en cualquier proyecto. También, obviamente, en la escuela. El problema viene dado porque la calificación rara vez sirve para analizar con rigor el cumplimiento de objetivos, la detección de necesidades de alumnos, las dificultades del proceso de enseñanza, etc. Es, en realidad, un arma que pretende servir para condicionar el rendimiento de los alumnos ante las posibles consecuencias derivadas de los malos resultados. La calificación sirve, en multitud de ocasiones, como arma arrojadiza contra el estudiantado y muy rara vez resulta útil para buscar de forma integral soluciones a las posibles dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación se muestra como un elemento necesario que se puede poner en marcha con mejores o peores herramientas, pero necesario al fin y al cabo. No así la calificación. No es necesario poner un número, una determinada puntuación, para demostrar al alumno y su entorno el grado de cumplimiento de objetivos, como se puede observar en centenares de proyectos educativos que han prescindido de esta herramienta pedagógica. En el sistema educativo hay, por eso, muy poca evaluación y un enorme esfuerzo por calificar. Además, cuando se evalúa se hace de forma enormemente pobre. Evaluar, no calificar, es un verbo tan ajeno a la escuela que rara vez hay procesos de evaluación serios. Por eso, cuando se detecta un problema en la escuela rara es la ocasión en la que se ponen en marcha medidas que sirvan para cambiar

el curso de los acontecimientos. Esto es algo normal, pues los escasos procesos de evaluación se quedan en la superficie de los problemas y, si hubiese profesionales bienintencionados que pretendieran adoptar medidas para resolver alguna dificultad, se encontrarían con la nula capacidad de maniobra existente (por no hablar de los nulos recursos materiales). No obstante, nadie debe preocuparse por esto, pues el fracaso en la escuela es considerado un problema individual, no es un problema institucional o social. De hecho, no es problema, porque los fracasados son necesarios: la sociedad capitalista necesita sus triunfadores y sus fracasados y, si somos gente de matices, toda una serie de seres intermedios que protagonizan vidas que podríamos clasificar en tonalidades diferentes dentro de una escala de grises.

Calificar tiene, por tanto, muy poco que ver con evaluar y, sin embargo, tiene mucho que ver con clasificar. Es probable que de todas las funciones del sistema educativo clasificar al alumnado sea una de las más importantes. Clasificar es importante porque equivale a jerarquizar, pues la tarea del sistema educativo es asignar una determinada posición social. Y calificar es clasificar y, al mismo tiempo, aprender a normalizar que uno tiene que ser calificado y, por tanto, clasificado.

Este proceso es, como la mayoría de los que se dan en la escuela, largo y paulatino. Los procesos de socialización nunca son breves. Esta interiorización de principios conlleva años y, en la mayoría de los casos, una vez convertidos en parte del bagaje cultural de unas personas, son presentados como naturales, innatos, irrenunciables, etc.

En definitiva, ¿qué se evalúa?, ¿a quién se evalúa?, ¿cómo se evalúa? La evaluación es una gran farsa porque no se evalúa el conjunto de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que, por cierto, son tremendamente complejos. En realidad, se evalúa solo al alumno, pero no se evalúan todos los aspectos relacionados con su

forma de aprendizaje, pues cuando hay una dificultad, lo normal es que los profesores, al reunirse, analicen la situación con una interpretación basada en si es tonto o listo, o si es vago o trabajador. Da igual cuáles sean los obstáculos que dificulten la incorporación del alumno al vagón del éxito escolar, porque la respuesta del profesorado siempre será la misma: que trabaje más. Si es vago... que trabaje y si es tonto, como eso no tiene arreglo, pues que trabaje para compensarlo. Obviamente, esto importa poco, porque la evaluación, en tanto que calificación, lo único que pretende medir es la adaptación del alumno al sistema educativo en cuanto institución de poder. ¿Premia la escuela la curiosidad intelectual? No necesariamente. Sí, si va dirigida a las formas culturales que el sistema educativo considera válidas. No en las demás situaciones. Se puede ser muy inteligente (vamos a suponer que hay una única inteligencia, aunque sabemos que esto no es así) o muy trabajador y no tener éxito en el sistema formal de enseñanza. La escuela lo que quiere es una adaptación a sus parámetros, a sus reglas, y esa aceptación de sus reglas y su interiorización es lo que se premia a través de las calificaciones. A estas alturas ya es un clásico de la sociología escolar el texto de Pierre Bourdieu que analiza los mejores resultados de las niñas en la escuela, señalando la importancia para ello del valor de la obediencia en la educación de las mujeres desde edades tempranas.[16]

Que solo se evalúe a los alumnos no es casualidad. Nadie quiere ser evaluado: ni los profesores, ni los centros educativos, ni los responsables educativos, ni nadie. Algunos dicen que no existe en este país la cultura de la evaluación y, por eso, los responsables institucionales tratan de imponerla mostrando que la evaluación es una forma más de control sobre los subordinados, pues son aquellos los que imponen los objetivos a cumplir y los cambios y consecuencias derivados del no

16. Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000.

cumplimiento de dichos objetivos. Para sabotear esa forma de evaluación que implica ser controlado, todo el mundo emplea todas las armas a su alcance. Los alumnos copian en los exámenes, hacen chuletas y buscan todas las tretas que pueden para intentar salir indemnes de tal trámite. Es tan evidente lo injusto de los mecanismos de calificación que la comunidad de alumnos ve estas artimañas como algo absolutamente normal, con la excepción de aquellos que ya han interiorizado como suyos los valores de la cultura escolar. Los profesores hacen exactamente lo mismo y tratan de todas las formas posibles de eludir el control de sus superiores. De ahí que los docentes traten de guardar como si fuese un tesoro el secreto de su actividad en clase... Es también por esto que los docentes desprecian cualquier iniciativa encaminada a evaluar su actividad, porque significa otro posible paso hacia una mayor proletarización, es decir, un mayor sometimiento de su tarea a un control ajeno a sí mismos.

Las otras formas de evaluación son puramente cosméticas, en el sentido de que simplemente son un pasatiempo sin consecuencias de importancia. Nos referimos a la introducción de la autoevaluación o a los test de evaluación docente o similares que tienen algunos, muy pocos, adeptos. Que los alumnos rellenen un test para intentar señalar las carencias del proceso de enseñanza no tiene relevancia ninguna, pues es una opinión que en nada puede cambiar por sí sola los procesos evaluados. Los test pueden servir como desahogo en algún caso aislado, como lavado de imagen incluso, pero solo pueden ser tenidos en cuenta cuando una autoridad competente, un profesor, por ejemplo, decide que sí quiere tenerlos en cuenta, pese a que podría tirarlos a la basura sin mayor problema. Por otra parte, los profesores saben que pedirle a alguien sometido a la disciplina docente que la evalúe solo puede suponer, en la mayoría de los casos, un maremágnum de reproches. Una

situación distinta es la que se da en los centros de educación privada donde los alumnos (y los padres) son, al mismo tiempo, clientes. En esta situación, haya procesos o no de evaluación formal, se establecen otras formas de relación que implican cambios sensibles por la introducción de elementos profundamente mercantilistas ajenos, por ejemplo, a la educación estatal. Aquí, los profesores son autoridad docente y, por tanto, están por encima en todo lo relacionado con lo académico; por otra parte, los docentes son trabajadores sometidos a la opinión del cliente (que influye en la relación entre el dueño de la empresa escolar y el trabajador), por lo que se genera una situación que disgusta enormemente a los trabajadores de la enseñanza, por cuanto ellos quieren ser autoridad indiscutible en todos los ámbitos del sistema escolar. Este panorama disgusta tanto a los docentes como entusiasma a los políticos en particular, y a los devotos de las ideas neoliberales en general.

Otro interesante aspecto de la evaluación en la escuela es que nos muestra lo importante que resulta inculcar la idea de la arbitrariedad del poder. Ha sido una tradición muy arraigada en los centros de enseñanza escuchar cosas como «Lo haces porque lo mando yo». Esto tiene su interés, pues comportamientos como ese demuestran que el principal argumento del poder es, en última instancia, que es el *poder*. La arbitrariedad se puede rastrear en muchos aspectos, como por ejemplo en el cómo se evalúa. La pobreza metodológica de la que hemos hablado se muestra también en las herramientas para calificar-clasificar al alumnado, que tienen en el examen su máximo exponente. El examen, o prueba objetiva, es la fórmula central para analizar el cumplimiento de objetivos, pero analizado con seriedad ¿cómo puede servir un examen o un conjunto de ellos para analizar un proceso de aprendizaje? El examen mide, en realidad, la capacidad reproductiva, es decir, la capacidad memorística de reproducir en un momento concreto y en un

lugar determinado una serie de contenidos teóricos o prácticos. Poco más puede evaluar este tipo de pruebas. El examen, casi siempre, pasa de ser un medio para analizar el cumplimiento de objetivos a convertirse en un fin en sí mismo. El examen acaba remitiendo a sí mismo, en el sentido de que lo más importante, antes que los propios conocimientos, es la habilidad adquirida para desenvolverse en la realización de dichas pruebas. El examen pretende ser un justo medio que propugna la igualdad de posibilidades, pues se trata de una prueba objetiva igual para todo el mundo, aunque en realidad mide unas determinadas habilidades intelectuales y muchas otras son apartadas del proceso de calificación. Lo que reconocen muchos docentes es que la mayor virtud de las pruebas objetivas es su *economía*, porque sirven para clasificar al alumnado con muy poco esfuerzo. Tener que analizar el progreso de un conjunto de (es decir, una cantidad enorme de) alumnos diversos es francamente complejo si se quiere valorar con un mínimo de rigor. Afortunadamente, los exámenes sirven para clasificar al alumnado sin mayores remordimientos, gastando una cantidad de tiempo digna de la cadena de montaje más eficiente.

La metodología de la autoridad

Cuando inventamos el término *metodología de la autoridad* queremos hacer referencia a una forma de entender la educación que implica un total sometimiento del estudiante o alumno. Este llega a tal grado, que rara es la ocasión en la que se considera que el estudiante es capaz por sí mismo de saber lo que es mejor para él en el ámbito escolar, excepto cuando ya se ha socializado de tal forma que el alumno ha interiorizado los valores dominantes de la cultura escolar, lo que supone que va a hacer por sí mismo lo que la escuela en otras circunstancias le impondría por medio de otros mecanismos. Ese es el momento en

que el alumno ya no necesita la represión externa, porque ha asimilado unos valores que hacen que no la necesite, pues está completamente adaptado a la cultura escolar dominante.

Esa metodología de la autoridad implica una serie de prácticas que van en el sentido contrario de las prácticas orientadas hacia la autonomía y la responsabilidad. Los principios autoritarios empujan a creer permanentemente en los valores del Estado y sus instituciones, que marcan la necesidad de que otros hagan por ti lo que uno debería saber y poder hacer por uno mismo y con sus iguales. La educación, en ese sentido, marca un proceso de encogimiento humano, en cuanto que atrofia sus potencialidades: la creatividad, a través de metodologías que ensalzan la más cansina de las rutinas; la autonomía, debiendo hacer pasar toda iniciativa (incluso la iniciativa de cambiarse una compresa) por manos de los docentes, cuya palabra favorita es *no*; la curiosidad, que es reglamentada hasta conseguir su enclaustramiento o muerte, etc. Por todo ello, nos atrevemos a decir que las metodologías actualmente preponderantes tienen un marcado carácter antihumanista, en el sentido de que tienen un proyecto humano atrofiado, donde unas personas valen (mucho) más que otras, donde los seres humanos son seres subordinados a los intereses económicos, políticos, etc. de una escuela, de un sistema educativo, pensado contra ellos, antes que para ellos.

La pedagogía libertaria: perspectivas metodológicas

Aunque es fácil encontrar en los últimos años multitud de textos que tratan el tema de la pedagogía libertaria, debemos recordar, para evitar una confusión bastante frecuente, que la pedagogía libertaria trata de hacer referencia al conjunto de reflexiones asociadas al mundo de la educación y sus alrededores desde un punto de vista anarquista. No existen en este sentido, hablando con cierto rigor, unas

metodologías libertarias o anarquistas, sino un conjunto de metodologías, de prácticas, que se engloban dentro de un proyecto con unos fines anarquistas.

Dado el carácter de los proyectos educativos libertarios, siempre ha existido un interés evidente por las metodologías denominadas *activas*. Este conjunto de prácticas van encaminadas a romper con el carácter repetitivo, monótono y pasivo de la escuela tradicional. Hay que tener en cuenta que, para ello, los proyectos libertarios reivindican la asamblea como espacio de organización de la vida escolar, donde la comunidad escolar decide sobre sus intereses y sobre cómo encauzar su curiosidad natural. No se trata de que los docentes traten de hacer participativas las clases con un mayor protagonismo del alumnado, se trata de que los estudiantes tengan la capacidad de decidir sobre cómo dar forma a sus intereses intelectuales junto al resto de la comunidad escolar. En este sentido, los proyectos educativos libertarios no ponen en práctica una metodología concreta, sino que se sirven de una serie de prácticas que varían según las circunstancias, pues no es lo mismo un proyecto con criaturas de 4 o 5 años que uno con chicos de edades comprendidas entre los 10 a los 15, por poner solo un ejemplo. Por eso, las prácticas educativas en los proyectos libertarios funcionan bajo la premisa de la flexibilidad.

Las metodologías activas entienden el aprendizaje de una forma extremadamente más abierta que las metodologías predominantes en la escuela tradicional, por eso hay una ruptura con el libro de texto como fuente privilegiada de conocimiento. La desaparición del libro de texto pone en un lugar central las bibliotecas escolares y, en realidad, cualquier otra forma de acceso a la información a través de los medios disponibles en nuestro entorno. Según este modo de ver las cosas, el docente ya no es el intérprete imprescindible de la realidad y su papel

se adelgaza, hasta convertirse en un cooperador cuya utilidad puede ser (o no) demostrada diariamente, no impuesta institucionalmente.

Frente a la rigidez del libro de texto y los temarios oficiales y obligatorios, es frecuente el trabajo metodológico con proyectos elegidos por los estudiantes a partir de sus inquietudes. En vez de comenzar las clases abriendo el libro de texto y escuchando lo que tiene que decir el profesor sobre un determinado tema, se establece un elemento a partir del cual se despliegan diferentes puntos de vista, desde distintos campos del conocimiento. Un ejemplo: la bombilla. Alguien propone investigar la bombilla y a partir de esa inquietud se investiga sobre su funcionamiento, sobre su invención, sobre su *lugar en la historia*, etc. A quienes piensan que el aprendizaje por proyectos carece de la sistematicidad de los métodos tradicionales, les tenemos que dar la razón, sobre todo carece de esa sistematicidad para aplastar el ingenio, la curiosidad y la iniciativa personal. Esta forma de trabajo implica una ruptura con la pasividad del alumno como receptor del conocimiento del que el profesor es depositario y con el libro de texto como vehículo imprescindible. El estudiante se convierte así en agente activo que va hacia el conocimiento, en vez de esperarlo hundido por el aburrimiento en el pupitre. La diferencia es considerable, pues el aprendizaje por descubrimiento, según todos los expertos, es mucho más sólido que el aprendizaje memorístico que se estimula en la enseñanza convencional. Tiene un fuerte carácter significativo, por cuanto no se tiende a indagar en aspectos aislados (tal y como son presentados en la escuela convencional, que separa las materias de forma rígida), sino a relacionar unos aspectos con otros, pues la tendencia normal es, a través del pensamiento asociativo, la de buscar una explicación coherente de la realidad diseccionada. A través de la indagación, de la investigación, se llega a aquellos conocimientos que no se han adquirido, pero que

están al alcance de la etapa de desarrollo de cada estudiante, evitando la tendencia uniformizadora, que obliga a todos a estar al mismo nivel y que supone el comienzo de una clasificación excluyente, por cuanto estigmatiza a todo aquel que no está al nivel que las instituciones académicas consideran adecuado.

Frente a la realidad competitiva de la escuela, los proyectos libertarios de educación han puesto siempre en el centro de sus iniciativas el principio de cooperación. Para ello, ha sido necesario romper con las dinámicas de clasificación fuertemente jerárquica del sistema educativo, como por ejemplo eliminando los exámenes en particular, o suprimiendo cualquier forma de calificación en general. No se trata, como suele ocurrir en las escuelas convencionales, de trabajar en grupos más o menos cooperativos para competir con otros grupos. Se trata de la responsabilidad de formar parte de una comunidad educativa donde el principio de ayuda mutua no es circunstancial, sino central. Las dinámicas de violencia, producidas por las dinámicas del todos contra todos, del fuerte pisoteando al débil, tratan de ser eliminadas en la medida de lo posible (porque no se vive aislado de la sociedad donde todos estos valores están naturalizados) a través de diversos mecanismos que hacen del diálogo *entre iguales* (y hay que subrayar el entre iguales) una herramienta fundamental de convivencia. La asamblea aquí vuelve a presentarse como el espacio central donde toman voz los problemas y sus posibles soluciones, siendo un mecanismo para la construcción (no coercitiva, si es que funciona de forma libertaria) de las relaciones comunitarias. Bajo esta lógica se observa cómo los mecanismos de convivencia puestos en marcha en la escuela convencional nunca solucionan ningún problema, pues solo ponen parches ante las mil formas de violencia que atraviesan su día a día.

La ruptura con las herramientas de calificación de la escuela convencional significa separar la evaluación de los propósitos clasificadores que esta tiene para llevarla al terreno del análisis del desarrollo del aprendizaje. No faltan debates sobre qué evaluar y quién evalúa a quién. Algunos proyectos consideran que no son necesarios mecanismos formales de evaluación, pues la convivencia cotidiana, la observación, muestran sin ningún género de dudas las dificultades que se pueden presentar en el día a día en la escuela. Hay que tener en cuenta que los proyectos libertarios de educación apuestan por un proceso de enseñanza y aprendizaje integral, lo que significa compensar lo emocional, lo manual y lo artístico que permanece, en el sistema educativo, bien subordinado, bien aplastado por lo intelectual y abstracto. Por eso evaluar es complejo, porque es difícil analizar todos estos aspectos en su materialización compleja y porque puede significar poner un límite entre lo normal y adecuado y lo que no lo es. De ahí que tantas escuelas libres recalquen el respeto a la diversidad y a los diferentes ritmos de aprendizaje. Este debate existe, pero la realidad marca que es un problema sobredimensionado en lo teórico pues, hasta donde sabemos, suele implicar escasos problemas en lo práctico. Todo lo dicho no significa que ninguno de los proyectos educativos de estas características apueste por una evaluación formal. Esto no es así, porque son muchos los proyectos que apuestan por un análisis detenido, y más o menos minucioso, del aprendizaje en el centro.

La evaluación, en cualquier caso, adquiere la dimensión individualizada, que se presupone en el sistema educativo y que este nunca procuró. La fórmula pasa, en primer lugar, por humanizar la relación de los adultos con los más pequeños, con proporciones adecuadas en las ratios escolares. En este tipo de escuelas no es raro encontrar grupos de 8 o 10 niños con un adulto. Obviamente, eso es enormemente más

costoso que las aulas convencionales y ante esto hay poco que decir. Es una cuestión de prioridades. Cada sociedad utiliza sus recursos en lo que cree conveniente. Los grupos pequeños posibilitan un trato de tú a tú, lo que significa apostar por relaciones sólidas entre las personas que componen la comunidad escolar. Comunidad que, por otra parte, va a ser de un tamaño mucho más reducido que el de las vinculadas a proyectos educativos convencionales. Las estructuras mastodónticas son fruto de una sociedad enferma como la capitalista, que genera ciudades gigantescas que separan a las personas, que fomentan la masificación, que destruyen cualquier atisbo de equilibrio con la naturaleza, etc. Los defectos de los gigantes centros de enseñanza son en muchos casos los de las macrociudades.

En segundo lugar, decíamos que la evaluación toma un cariz muy diferente a partir de la existencia de un órgano como la asamblea general, donde se reflexiona y se decide sobre aquellos aspectos que no funcionan como los integrantes de la misma consideran que debieran funcionar. A través de la participación en este espacio, se rompe la jerarquización que establece que una persona evalúa y califica y otras son evaluadas y calificadas, surgiendo así un modelo de relaciones donde se debate sobre lo que hay que mejorar entre todos. Así, se debilita esa fuerte jerarquización que caracteriza al sistema educativo.

Teniendo en cuenta que estas escuelas no pretenden servir para adaptar a los niños al mundo del trabajo asalariado, no se tiene conciencia de la necesidad de acostumbrarles a las tareas penosas. Pese a que en algunos de estos proyectos los niños se relevan cocinando en el comedor, friegan sus espacios y se ocupan de la responsabilidad de mantenerlos limpios y ordenados, no se trabaja de forma constante para inculcarles la costumbre de aceptar como normal las tareas ajenas a sus intereses y necesidades. Debido a esto, no hay un rechazo por lo lúdico

como existe en la escuela oficial, como tampoco se trabaja tomando como centro las motivaciones extrínsecas de las que hemos hablado en este capítulo. Este modo de entender las cosas supone reivindicar el proceso de enseñanza y aprendizaje como herramienta de mejoramiento personal, frente a los modelos que utilizan la educación como espacio para crear trabajadores adaptados a las nuevas necesidades de la economía. Es así que la pedagogía libertaria entronca con la mejor tradición humanista, aquella que hace del individuo un ser en la comunidad, frente a las visiones del individuo en una constante tensión con la sociedad.

Capítulo VI

¿QUÉ PERSONA QUIERE LA ESCUELA?

Toda educación, entendida como una acción intencional y programada de antemano, tiene tras de sí una idea de cómo debe desarrollarse el ser humano, una definición más o menos amplia y concreta de lo que este sea. En el caso de los sistemas totalitarios, la educación sigue unos principios rígidos que denotan claramente qué tipo de persona se desea. Así, hemos visto en este país, durante la larga etapa franquista, cómo se pretendió inocular un modelo de obediencia absoluta, de sociedad violenta y fuertemente jerarquizada, de dominio religioso omnipresente, o de rígida división sexista. Un sistema cuartelero para una sociedad cuartelera, que fue introduciendo matices a medida que se acercaba a una dictadura socialmente durísima, pero económicamente mucho más cercana al capitalismo e iba abandonando la idea de una economía corporativa y autárquica. Sea como sea, las cosas estaban claras durante el franquismo: una educación abominable para un sistema social abominable. Aunque haya quien añore con cierta nostalgia todo lo que se aprendía en aquella escuela de bofetones y rezos, pocas dudas existen de que el interés de aquella institución no era ni

siquiera el aprendizaje académico, sino el control social y la selección de élites al servicio de la ideología del sistema.

Parece, sin embargo, que con la instauración de la democracia parlamentaria y del capitalismo financiero, decir que la escuela quiere formar un modelo humano sea un atrevimiento simplificador. El sistema se presenta como un modelo abierto, con movilidad social amplia y con la tolerancia por bandera, donde caben todas las propuestas vitales que se quieran realizar. Es decir: «Viva su vida, mientras no la imponga a los demás».

Precisamente quienes ocultan sus intenciones o no son capaces de descubrirlas suelen ser quienes actúan con mayor posibilidad de producir dolor. Preferimos que nos vengan de frente a que nos aticen por nuestro bien, disimulando los golpes. Esa va a ser la función de este capítulo: tratar de poner de manifiesto cómo la escuela actual y todo el sistema educativo tiene clara una descripción ideal de la persona y, lo que está asociado inevitablemente a esto, unos métodos para alcanzar ese ideal. Comenzaremos dando un pequeño rodeo, pero tranquilidad, que no será muy amplio ni aburrido.

Los héroes que ha producido la cultura *pop* del capitalismo y que esta ha vendido hasta la saciedad son arquetipos que representan una sola capacidad llevada al extremo. Existe toda una serie de narraciones y productos culturales dedicados a ensalzar a personajes que tienen un poder y que solos o en compañía de otros que tienen otro poder singular, reducen las injusticias a una lucha donde su destacada capacidad juega un papel decisivo. Héroes individuales que resuelven a mamporros el combate contra un mal inmotivado llenan las estanterías de libros, cómics o películas de cualquier centro comercial. Lo que nos importa de esta mitología artificialmente popular, para empezar, es esa curiosa selección de personajes planos que se efectúa en el mercado y

que bien podría reflejarse en las aulas: si bien el totalitarismo buscó por medio de su educación un control total del máximo número de facetas humanas (espiritual-religiosa, corporal, política, etc.), la educación actual ha decidido amputar buena parte de las posibilidades personales para centrarse en algunas. Se crean personas a modo de superhéroes, que deben desarrollar una de sus caras y olvidarse de las demás. Este proceso de especialización humana ha sido criticado duramente desde las concepciones de la educación integral y apoyado con la misma fuerza por aquellos que siguen sosteniendo que la escuela es un lugar de instrucción técnica o capacitación laboral y que no está para educar (en el sentido de que este *educar* significaría transmitir valores o modos de interpretar el mundo), obviando que toda acción humana y toda interacción provoca aprendizajes de diferente calado, como ya expusimos en el primer capítulo.

Esto no quiere decir que el sistema proponga una única dimensión exactamente igual para todo el que entra en las escuelas, sino que, en todo caso, tiene siempre una percepción sesgada de la humanidad, premiando el desarrollo de un aspecto que se considera central. Como es posible que dicho esto en el vacío no acabemos de representar una imagen exacta de la concepción antropológica de la escuela democrática-capitalista, vamos a ir poco a poco.

La concepción de la infancia y la adolescencia

Empecemos por la idea de infancia que se maneja en la escuela, incluyendo en esta imagen la que está explícita y la que se deriva de la práctica real. Decimos esto porque el discurso de la enseñanza ha ido suavizándose, pero no sus prácticas, abriendo una diferencia cada vez mayor entre lo que dice hacer y lo que hace de verdad. El caso es que la niñez, en el sistema que nos ocupa, es percibida como un momento de

preparación para la edad adulta, una etapa que solamente cobrará sentido cuando acabe. Esta idea tiene tras de sí un desprecio olímpico a lo que pueda sentir o pensar el niño, pues el objetivo es que lo más pronto posible pase ese estadio y entre de lleno en el cabal y ordenado mundo de los mayores. No en vano, en la escuela se oye como un insulto la machacona expresión «No es suficientemente maduro», como si eso representara una falta respecto a un estándar, que segrega a quienes abandonan rápidamente los rasgos propios de la infancia. Es bastante curioso que la institución dedicada a poner atención en la niñez perciba esta como una tara.

Y es que los niños tienen un componente de *peligro* interesantísimo, pues cuestionan (a menudo sin querer, claro está) lo establecido, hacen preguntas incómodas, viven sin horarios y no encorsetan sus intereses en los que la escuela o la sociedad les pretenden imponer. Quede claro que no proponemos una idealización poética de la infancia, sino una consideración dinámica de la misma, que permita que la niñez sea observada desde las necesidades reales de los infantes y no desde las necesidades de los adultos, a las que deben adaptarse por narices. Quien haya estado en contacto con niños habrá tenido ocasión de descubrir que, para unos humanos que tienen pocos prejuicios sobre lo que debe hacerse o no, todo está por investigar, tanto el mundo como las normas sociales.

Sin embargo, la escuela propone un sistema de enseñanza dedicado a que se abandonen las características de la infancia en lo que respecta a la curiosidad natural, a las necesidades afectivas o intelectuales, persiguiendo, en definitiva, la anulación de lo que importa en la etapa infantil. Una escuela que regula cuándo se puede ir al baño, qué cosas son relevantes para su estudio y cuáles son *tonterías de niños*, qué se puede sentir y qué no, quién hace el *bien* y debe ser premiado

(identificando este *bien* con tareas tan extrañas como formar en filas y estar en silencio durante la realización de extrañas *fichas*), esa es una escuela que parece tener como misión el adiestramiento para la propia escuela, la incorporación de las costumbres escolares a la idiosincrasia de cada alumno y no, evidentemente, el respeto por el momento vital de cada cual.

Sobre todo, los niños no producen, no trabajan y desprecian olímpicamente el concepto de *utilidad* y *rentabilidad*, justamente lo contrario de lo que se espera de los ciudadanos modernos y democráticos. Por tanto, el trato dado a la infancia en la escuela consiste en irles despojando de esas características: se les dice que colorear, recortar o aprender canciones en el aula es trabajar, se llena su cabeza de expresiones como «Qué bien trabajáis», «Tienes que trabajar más», «Nos ponemos ya a trabajar» y similares, identificando un conjunto de actividades variadas bajo un único concepto que lo ocupa todo: el trabajo. Esto es el paso previo a considerar que el trabajo es el aspecto central del individuo y algo muy útil para acabar asociando las actividades humanas deseables a aquellas insertas en la economía. Las cosas serias y rentables, vaya.

Sin embargo, donde más se muestra que la infancia es tratada con desprecio es en las prácticas que hemos ido describiendo a lo largo del libro y que tienen como resultado (si no como objetivo decidido previamente) la dependencia de la figura del adulto y, como consecuencia, de la autoridad. Cada cosa que realiza un alumno de la etapa de infantil en la escuela debe contar con el permiso del adulto, debe estar fiscalizado, vigilado, permitido y, además, evaluado, incluso más que en las siguientes etapas. El niño debe contrastar todo lo que realiza con la opinión del adulto, que debe darle su aprobación o rechazo. Algunos pueden pensar: «Claro, los niños no saben sumar. Habrá que corregir sus sumas,

por ejemplo». Aunque el argumento es discutible (existen herramientas de autocorrección que evitan la presencia del juicio constante del adulto), no se trata de eso solamente: si un niño juega con plastilina, canta una canción o dibuja, debe recibir el *bien* o el *mal* del profesor. ¿Qué sentido tiene esto? Si no es la normalización de un modelo de dibujo, por ejemplo, es imposible concebir que se pueda recriminar a una persona de 4 años que pinte la hierba de color naranja, que su casa aparezca de un tamaño minúsculo y que sus amigos sean retratados sin orejas, por ejemplo. Y si fuera el caso de que todo vale, si la profesora va a dar palmadas en la espalda a toda representación pictórica, ¿para qué se requiere que lo haga sino para demostrar que es su opinión la que cuenta de verdad? Aunque se encubra esta costumbre de estímulo positivo, la realidad es que es *estímulo dependiente.*

Este tipo de actitudes, que son extensibles a cualquiera de las actividades que se realizan en el marco de la escuela, solo se entienden dentro de la consideración de la infancia de la manera descrita. Una forma que entra en contradicción con lo que defiende la pedagogía anarquista, para la que el juego es vital para descubrir y en la que la infancia ocupa un lugar presente, no como trampolín para un futuro anunciado constantemente y que hace renunciar a las necesidades actuales.

Este camino, además, se verá reforzado durante toda la etapa de la Educación Primaria, en la que el papel central del profesorado se reforzará y la promesa de una condena o salvación futura irá acompañada con la incorporación de los rasgos de los héroes populares que decíamos al principio: tú serás el que trepe por las paredes, tú el que tengas visión ultrapoderosa y tú el que se haga invisible. Traducido a los términos escolares: tus capacidades son estas y son inamovibles. Se te darán bien las matemáticas, la lengua, la gimnasia o nada de todo eso y quedarás fuera del marco escolar. En todo caso, siempre queda la opción de man-

darte a un grupo de refuerzo, donde quedarás señalado para el resto de tus días escolares.

La llegada de la adolescencia supone a menudo (no siempre, claro está) un intento de ruptura con las normas sociales, un cuestionamiento de tales normas y, sobre todo, un descubrimiento del decorado que sostiene el aparato escolar que, al modo de las películas, es mera apariencia y falsedad, como si se tratase de un efecto de trama sobre el que los personajes se mueven figurando estar en un escenario real. Así, los adolescentes descubren que detrás de la amenaza de «Siéntate o te vas a enterar» no hay nada, sino mera palabrería. Nadie va a ser condenado a muerte por desobedecer, las consecuencias solamente tienen sentido en el contexto escolar y, una vez cuestionado este, se convierten en ridículas. La sucesión de admoniciones diversas y partes escolares no suponen más que una amenaza vana para quien desea escapar al control escolar. Es ahí donde comienzan muchos de los conflictos escolares: en el desvelar que todo es una ficción, mantenida con mucho esfuerzo por una serie de ritos asociados a la escuela, que están claramente vacíos de contenido real.

Así, la adolescencia, una etapa vital de suma importancia, es tratada, al igual que la infancia, como un momento de transición hacia la adultez. En este caso, desprovista de la idealización literaria de la niñez, más a menudo se ve como un mero estorbo. Las preocupaciones de la adolescencia quedan fuera de lo dispuesto por la escuela y, a pesar de los ríos de tinta vertidos por psicólogos y pedagogos sobre las características fundamentales de esta etapa, es juzgada como un error pasajero, sobre el que hay que transitar como si se tratase de una enfermedad.

Perdida entre el mundo de la infancia y el de los adultos, la adolescencia es el momento en el que hay que domar la inquietud y la rebeldía, de manera que los chavales se incorporen definitivamente al

mundo heredado de sus padres, sin protestar y con las mínimas rupturas posibles. Una etapa que se percibe como indefinida (los adolescentes *adolecen*, por supuesto, de algo que les llegará con la edad) y que es juzgada duramente por los defensores del orden, incapaces de concebir que cada momento humano debiera ser vivido como irrepetible, actual y centrado en las características del mismo.

Por otro lado, cada vez se encuentran más adolescentes en las aulas que, a fuerza de ver repetido el discurso de lo que debieran ser, se autodescriben en términos psicológicos. La insistencia en decir a los adolescentes cuáles son las características estándar que deben cumplir, la preparación de productos culturales que tratan de empaquetarlos como grupo homogéneo, hace que se haya operado un cambio en la autopercepción. De esta forma, no es difícil encontrar en las aulas a adolescentes que conocen de memoria los rasgos que se suponen los representan y que se exponen como defectos transitorios. Esta forma artificial de autoconocimiento, desde fuera hacia dentro, tiene una relación directa con la aceptación de dos valores que hemos ido describiendo: la necesidad de homogeneizar al sujeto de aprendizaje para someterlo de una forma más eficaz y la aceptación de la autoridad, incluso para decirnos cómo somos.

Figuraos la situación: el profesor ve que en el aula, Fulanito y Menganita se intercambian mensajes usando bolas de papel (un poco anacrónico en la era tecnológica, pero la imagen es clara). Les recrimina no estar atendiendo a la explicación sobre trigonometría que se les ofrece en la pizarra; así no tendrán futuro, pues no aprobarán el examen y les bajará la nota y su vida quedará abocada al fracaso. Fulanito y Menganita lo reconocen, pero explican diligentemente que las hormonas se les han alterado a causa de su momento biológico, que les determina a estar en la *edad del pavo* y cometer pequeñas tropelías que

debería comprender el docente. Generalmente, la explicación no hace efecto y los dos alumnos son sancionados al arbitrio del profesor, pero la situación muestra hasta qué punto se han construido una imagen a partir de un relato extraño, exterior. Puede que esta escena sea un tanto exagerada, pero no lo es esa construcción del concepto adolescente que los propios protagonistas han incorporado y cuyas características principales son el rechazo a la condición de tal edad y su transitoriedad. «Es que estoy en la *edad del pavo*», como argumento definitivo para autodescribirse como quien diagnostica una enfermedad infecciosa.

Partiendo de estos dos criterios, la educación formal se pone manos a la obra para construir sujetos de futuro, para eliminar los restos de niñez, interviniendo de la forma más explícita en los procesos personales. Para ello, selecciona rasgos, decíamos, y propone una persona capaz de adaptarse a los roles posibles en la sociedad democrático-capitalista. Como si se tratase de una pandilla de superhéroes, vamos a centrarnos en cinco dimensiones que la propuesta antropológica educativa defiende.

Educar para ser buenos trabajadores

Buena parte de la escuela, desde el siglo XIX hasta hoy, ha tenido como objetivo, declarado o no, la creación de buenos trabajadores. Tanto las ideas que hemos descrito cuando hablábamos de la escuela como reproductora del orden social, como cuando hablábamos de los contenidos, han mostrado qué valores se encomienda a sí misma la escuela como sistema de adoctrinamiento.

Durante mucho tiempo la escuela mantuvo un discurso que negaba o disimulaba tal función, ocultándola tras la capa, originada en la Ilustración, de formar personas completas o, en todo caso, ciudadanos con capacidad crítica. Sin embargo, la irrupción definitiva del

neoliberalismo y la desfachatez del proyecto del capitalismo, una vez que cree haber derrotado a toda posible alternativa, ha hecho que se muestre a las claras. La sucesión de discursos que pretenden que la escuela tenga una conexión cada vez más estrecha con el mercado laboral, que se pliegue a sus exigencias, no hace sino poner sobre el tapete lo que antes se denunciaba y hoy se defiende con descaro: producir sujetos adaptados al sistema económico.

Por supuesto, existen diferentes niveles de buenos trabajadores, dependiendo del punto que se alcance dentro del escalafón, pero la gran mayoría de quienes pasan por las aulas (y de quienes vivimos en el mundo) están destinados a trabajos donde hay una serie de criterios que nos convierten en trabajadores ejemplares, siempre según el juicio de quienes compran nuestra fuerza de trabajo, los ayer empresarios o patrones y hoy *emprendedores*.

Hay un viejo chiste que, durante un tiempo, se puso de moda imprimir en carteles más o menos jocosos. Eran las «Normas del jefe». Empezaban con el artículo 1, que decía: «El jefe tiene razón» y seguía por el 2: «El jefe siempre tiene razón». El resto, lo podéis imaginar. Un buen trabajador debe aceptar las normas de la empresa en la que trabaje. Es más, debe aceptar el cambio de disposiciones siguiendo el chiste de las normas del jefe, aunque esas decisiones supongan un cambio de las reglas a mitad de partida y solo sean decididas por quienes se llevan el beneficio. Si mañana el horario se va a alargar dos horas, es misión del buen trabajador aceptarlo con alegría, porque eso supone que hay trabajo de sobra y según están los tiempos no es cosa de quejarse.

En un mundo donde el sindicalismo no es ni sombra de lo que fue, atrapado entre el desprecio de los trabajadores y la actividad a sueldo de unos sindicalistas profesionales que han convertido los sindicatos en gestorías administrativas, cuando no en agencias de viajes u organiza-

dores de cursillos, la obediencia ocupa un papel central en el entramado laboral. Nadie desobedece y si lo hace, lo hace de manera individual y casi clandestina. Muerto el enfrentamiento laboral, ocupa su lugar el *escaqueo*.

Sería insensato localizar el origen de esta situación exclusivamente en la escuela, pero no es descabellado pensar sobre qué añade la escuela a la misma o cómo contribuye a su ilógica aceptación.

Como en los centros de trabajo, las normas son dictadas en la escuela de manera unilateral, por el bien de toda la comunidad, por supuesto. La dictadura en el aula de una escuela que no tiene rubor en decir que prepara ciudadanos participativos sería inaceptable si no fuera una costumbre inveterada, una tradición inamovible.

El profesorado y la dirección de los centros se arrogan la potestad para legislar, vigilar el cumplimiento de las normas impuestas y actuar de jueces en caso de infracción, en un sistema despótico que se asemeja a los Estados totalitarios, con los clásicos tres poderes sostenidos por el mismo grupo, aunque se simule una cierta participación con la existencia de los consejos escolares, que cumplen la función de legitimar las decisiones tomadas en otras instancias y, en algunas ocasiones, de adiestrar a aventajados alumnos en la carrera parlamentaria, como veremos luego. Por supuesto, en este sistema están prohibidas las asambleas de estudiantes (las de profesores tampoco ocurren) y más si se trata de una reunión de los mismos para asuntos que escapen de la dinámica escolar de la obediencia.

Pero no solamente lo declarado es tremendamente autoritario, no solo las normas escritas en interminables Reglamentos de Régimen Interno, Proyectos de Convivencia (uno de los nombres más cínicos de la escuela, que llama *convivencia* a la disciplina carcelaria), las cartulinas que penden en algunas aulas con leyes presuntamente consensua-

das o los avisos en tablones de anuncios y agendas escolares. La propia organización de la rutina escolar está dirigida al control y la obediencia. En la escuela se sabe, o se quiere saber siempre, dónde está cada alumno en cada momento y a qué dedica su tiempo. Como en una fábrica o en una cárcel, el tiempo está regulado y es administrado de manera despótica por las autoridades e incluso hay que pedir permiso para beber agua. Al tiempo, hay unos horarios que determinan no solo la tarea a ejecutar, sino en qué se debe andar pensando en cada momento, horarios en los que el alumnado no pinta nada.

Si un alumno camina solo por un pasillo siempre se encontrará con agentes de la autoridad que le pregunten dónde va o qué hace, incapaces de concebir que pueda estar vagando de forma justificada. La sospecha constante muestra que se concibe al alumnado como un enemigo a batir, como un rehén que tiende a escapar de la disciplina, la *necesaria disciplina*. La vigilancia perpetua intenta al tiempo excluir la posibilidad de coordinar resistencias colectivas, en un aprendizaje efectivo de lo que será el mundo laboral posterior.

Al control, a la sospecha y a la imposición de normas se añade el concepto de eficacia capitalista. Los alumnos no están en el centro *para perder el tiempo*, porque todo el mundo sabe que el tiempo es oro, es decir, producción. Se concibe al alumnado en un perpetuo quehacer (más a menudo *queescuchar*) dirigido a la producción efectiva de resultados. La objetivación del aprendizaje en números y la sucesión de las calificaciones que se obtienen, con sus decimales y todo, es un anticipo de las cifras de productividad que deberán cumplirse en el trabajo. Todo debe ser mensurable, al estilo fordista, incluidos ejercicios gimnásticos, composiciones poéticas o resolución de problemas. Se da la ridiculez de que existan tablas que determinan cuántos abdominales debe hacer una persona en un minuto para ser sobresaliente.

El concepto de eficacia se ha impuesto incluso en el diseño de los itinerarios formativos y ha sido aceptado a menudo por el alumnado de manera entusiasta, de forma que lo que en la edad más temprana es afán de conocimiento por placer, se acaba matando, sustituido por afán de cumplir los objetivos (aprobar) o de aceptar solamente (y a duras penas) aquellas asignaturas y actividades que puedan hacer obtener dinero, que puedan insertar en el mercado con éxito. Se trata de una de las esquizofrenias mayores de la escuela: una institución que inocula la necesidad de llegar a metas concretas, que premia y castiga constantemente, se queja de que, llegados a un punto, la chavalería no se preocupe «por aprender de verdad, sino por aprobar». ¿Pero qué les han estado diciendo durante años? ¿Qué esperamos de un sistema de exámenes continuados? ¿Qué se puede conseguir tras cursos y cursos de «Esto es así y, si no, suspenderás»?

Si la obediencia, la aceptación del control y el criterio de eficacia son claves para el desempeño de un puesto laboral según los intereses de la patronal, el aprendizaje del propio modelo económico es vital para generar trabajadores sumisos. En la escuela no solo se enseña que el sistema de propiedad individual es el perfecto, sino que se practica en todas sus dimensiones: material escolar individual, imposibilidad de compartir siquiera el conocimiento ante un problema común, santificación del modelo oferta-demanda, etc. Observar una escuela es observar la reproducción del sistema económico a modo de maqueta. De poco sirven los discursos izquierdistas de algunos profesores bienintencionados, ya que la propia dinámica de las aulas y de los centros se encarga de anular otras posibilidades, empezando por generar sistemas especialmente complejos para que quienes viven en ellos renuncien a su gestión. Así, centros con centenares de alumnos que no mantienen contacto entre ellos resultan máquinas monstruosas cuyo control parece

imposible que se mantenga en manos de los interesados, requiriendo de un pequeño grupo que los haga funcionar.

En definitiva, la escuela forma trabajadores sumisos, con escasa capacidad para analizar el sistema productivo, ya alienados produciendo y reproduciendo objetos que no comprenden y cuyo proceso de elaboración no controlan e incapaces de abrir espacios de resistencia colectivos. Una golosina para el empresariado.

Educar para ser empresarios

Decíamos más arriba que la mayor parte de la sociedad está destinada a vender su fuerza de trabajo a quienes poseen los medios de producción. O lo que es lo mismo, que la mayoría de las personas vamos a estar obligados a trabajar para un patrón, privado o estatal. Para que esta situación cobre sentido, hay que aceptar que algunas, pocas, personas, van a poder dedicarse a alquilar esa fuerza de trabajo. Es decir, hay que aceptar que algunas personas, en un momento concreto, pudieron señalar una parte de lo común (fuera el suelo, los bosques o una franja de costa) y decir que era suyo; hay que aceptar que algunas personas nacieron en esta carrera de la vida muy cerca de la meta, pues sus familias habían atesorado lo suficiente para que su triunfo fuera inevitable; hay que aceptar la idea, por fin, de la persona hecha a sí misma, en solitario, fábrica de genialidades que da con la clave del enriquecimiento personal. Hay que aceptar al empresario y sus poderes extraterrenales.

La introducción en diferentes países de contenidos escolares relacionados con lo que se denomina eufemísticamente *emprendimiento* ha eliminado las dudas sobre el objetivo educativo de modificar la percepción que se tiene del empresariado. No hace muchas generaciones, los trabajadores tenían una visión clara de lo que significaba el *patrón* y de cómo sus propios intereses chocaban con los del empresario, de

forma que la confrontación podía ser abierta o larvada, pero en ningún caso se desconocían las diferentes realidades. Sin embargo, esa imagen, quizá un tanto simplificada, se ha venido tratando de modificar con todo el aparato propagandístico del capitalismo, dentro del cual entra la escuela.

Disimulando el concepto de empresariado, en primer lugar. Al tratar de confundir la posición empresarial con la iniciativa de cualquier persona que intente conseguir algo, se describe la actividad de explotación económica como si fuera equivalente a lograr hacer un puzle de 10.000 piezas o a superar un seto de un brinco. Se equiparan todos los retos para disolver las peculiaridades de la explotación. Se dice que el empresario sería alguien que pone en marcha su imaginación y que arriesga sus recursos para lograr un beneficio común y ese discurso cala en la sociedad, permitiendo ocultar las contradicciones entre capital y trabajo, además de disimular el origen del enriquecimiento empresarial y las condiciones de trabajo realmente existentes. La glorificación del empresario como elemento de la esencia constituyente de la sociedad, como fundamento para la *creación de riqueza*, ya introduce ese carácter mágico que se le quiere dar: los empresarios *crean*, a partir de la nada, riqueza y trabajo. Poco importa que ese trabajo sea en realidad una necesidad del propio empresario para la obtención de un mayor índice de plusvalía y que se desarrolle en las peores condiciones posibles. Poco importa que el empresariado no cree riqueza, sino que la acumule.

Con todo esto, pudiéramos pensar que los contenidos relacionados con la aceptación forzosa del heroísmo empresarial solamente existen en las asignaturas de Economía y demás catequesis capitalistas, pero las leyes que se van imponiendo en diferentes países han incorporado tal contenido explícitamente como si se tratase de uno de aque-

llos que llamaban *transversales* y que debían estar presentes en toda la tarea escolar.

La misión, obviamente, no es solo proporcionar al alumnado una imagen amable de los empresarios como concepto, es decir, equiparar al dueño de un banco internacional con la mujer que tiene un bar, sino preparar para uno de los últimos grandes descubrimientos de este adaptable sistema: la autoexplotación. La machacona insistencia estatal en que nos convirtamos en una sociedad de mercaderes en la que cada cual sea su propio producto, defendida como *hazte emprendedor*, necesita un colchón ideológico que también llega a las escuelas. Copiando en buena medida el modelo norteamericano, se invita a los alumnos a que pongan en marcha sus recursos para convertirlos en ideas vendibles. De esta forma, se pretende incorporar a su dinámica de trabajo la idea fuerza de que si se esfuerzan pueden llegar a ser empresarios de su propia idea o producto.

No es posible explicar profundamente aquí los orígenes de esta descabellada memez de convertir a todos los trabajadores en falsos empresarios, ni tampoco sus consecuencias, aunque se intuye claramente la posibilidad de ahorrarse gastos sociales y conflictividad laboral a manta. Lo que sí es posible es señalar cómo en una sociedad en la que huir del estatus de trabajador se convierte en una necesidad incluso estética (ya no es *cool* trabajar para otro), el desprecio a quienes aún lo sean está servido. Si no has sido capaz de construir tu propia empresa y llevar a cabo una original idea, tu pobreza será culpa tuya, pues el mundo se dividirá entre quienes tienen proyectos individuales que cumplir y tratan de conseguirlos y los adocenados miembros de las clases trabajadoras (que no se pueden llamar de esta forma, pues no hay clases sociales ya, como todo el mundo sabe), parásitos que se alimentan del riesgo del emprendedor.

La introducción en las diferentes regulaciones de un número cada vez mayor de asignaturas y contenidos relacionados de manera pura y dura con la defensa del empresariado ha producido monstruosidades como las materias de Economía (formulada de diferentes maneras para la ESO y para Bachillerato), Iniciación a la Vida Laboral o, en un salto patético, la inclusión en todas las asignaturas de apartados relacionados con la creación de empresas. Como anécdota, podemos ejemplificar el asunto con los llamados estándares de aprendizaje, que en Educación Primaria comprenden obligatoriamente el *emprendimiento* y que llegan a un nivel de trágica comicidad en Bachillerato, cuando en la asignatura de Filosofía se propone como criterio de evaluación «Valorar la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad». Vamos, que el dueño de Zara contribuye al avance cultural de manera decisiva. Manda narices.

El caso es que todas estas incorporaciones suponen una visión del ser humano anclada en lo económico y dentro de lo económico, en el supuesto de que es la economía de mercado la que debe satisfacer la esencia del ser humano. Se trata de decir al alumnado que su intervención en el mundo económico va a estar determinada exclusivamente por su voluntad: «Quien quiere, puede» y que nada tendrán que ver las fuerzas o intereses de diferentes grupos sociales, las posiciones de partida, los intereses estratégicos de los gobiernos, etc. No deja de ser curioso que, dentro de este marco, quienes defienden el modelo tradicional de enseñanza acusen a los proyectos alternativos o libertarios de mantener en una burbuja a los alumnos. Qué mayor burbuja que hacer creer, siguiendo el modelo del sueño americano, que quien desee enriquecerse lo podrá hacer sin duda.

En definitiva, se trata de centrar el discurso en una de las dimensiones humanas, despreciando poco a poco las demás: la económica. Reducir la complejidad de las personas al sistema de intercambio y distribución de bienes (existentes o inmateriales) supone una racionalización del sistema impuesto en los últimos doscientos años para presentarlo como natural.

El currículum escolar, la organización de la institución, la metodología didáctica e incluso el sistema de evaluación conducen a una visión estrecha de lo que pueda significar la convivencia humana, dentro de los parámetros del liberalismo, sea el moderado socialdemócrata o el extremo neoliberal.

En la escuela se miden las acciones por sus resultados, como si existiese un cálculo racional para la obtención del mayor beneficio, paradigma al que se aferran los defensores del mercado capitalista para naturalizar sus posiciones sociales y económicas. Expliquemos esto un poco.

Para el capitalismo y sus grandes teóricos, todas las acciones humanas pueden encuadrarse en un modelo de mercado, pues se trata de intercambios que persiguen un beneficio, conscientemente o no. La cúspide de este intercambio sería hacer a las personas sabedoras del nivel de inversión y beneficios que se obtienen para poder negociar de forma más eficaz. Así, desde diferentes pseudociencias, llámense *economía* o *sociobiología*, se insiste en que la base real de lo que sucede en el mundo no es ni más ni menos que el interés, el duro y puro interés, la necesidad de obtener del otro una contrapartida. Por supuesto, cualquier concepto puede ser reformulado o forzado hasta el infinito para que entre en este paradigma y a esta simplificada ecuación de acción=interés se le pueden añadir variables como que la recompensa

que se espera a veces no se detecta, por estar disimulada o diferida en un plazo muy extenso. De esta forma, también, es posible encajar en el modelo del beneficio cualquier acción que persiga el bien de otro atribuyéndole las ventajas de la satisfacción personal. El círculo queda cerrado y no hay posibilidad de imaginar nada que escape de la lógica de mercado de intercambio. Resumiendo: todo lo que hacemos es por interés egoísta, incluso aquello que parece beneficiar a otros.

En el caso de la escuela, probablemente no haya un plan maquiavélico para que las relaciones que se construyan sean exactamente así. Es más, a menudo las complicidades entre el alumnado escapan de esta lógica (¿qué persigue una compañera que le deja a otra un bolígrafo?), al igual que las que se establecen entre el profesorado. Incluso hay momentos en que las posibilidades entre docentes y discentes sobrepasan tal dimensión, pero la dinámica escolar coincide de manera bastante exacta con la concepción de mercado capitalista, por lo cual obtiene como resultado, muy a menudo, un modelo relacional consecuente con el propio mercado.

La escuela ha ido configurándose como un espacio en el que se obtienen determinados premios a cambio de unas aportaciones. Entre los premios está, lógicamente, todo el entramado de titulaciones que abarcan desde la Educación Primaria hasta la Universidad y su *formación permanente*, pasando por el aprobado en cada curso. Esta sucesión de metas se ha ido multiplicando cada vez más con el incremento de exámenes (la evaluación continua resultó ser calificación continuada) y pruebas de diferentes tipos (de idiomas, exámenes de asignaturas por trimestres, externas para Educación Primaria o en Secundaria en diferentes ocasiones, o la ya existente Prueba de Acceso a la Universidad, por ejemplo). El caso es que el aprendizaje ha quedado

reducido a la necesidad de obtener un papel o un número que ejerce el rol de beneficio.

Todo esto ha dado como resultado un fenómeno similar al que ha ocurrido con el capitalismo: si la obtención del beneficio prima sobre todo lo demás, este debe conseguirse sin tener en cuenta cómo se haga, so pena de quedar fuera del sistema. Si en el mundo no escolar esto se ha traducido en una deshumanización y corrupción social brutales, en el ámbito escolar ha tenido su correlato en la actitud del alumnado de considerar todo lo que ocurre en el centro exclusivamente en función de si acerca o aleja del premio prometido, sea este el título final, la media de notas o el aprobado. Y al igual que ha ocurrido en el mundo no escolar, se alzan voces indignadas que tratan de humanizar el sistema olvidando que el beneficio, el lucro y el mercado están en el origen y conforman la consecuencia lógica de las *chuletas*, la desidia intelectual y física y de la desesperanzadora pregunta (a juzgar por lo que dicen los profesores) de: «¿Esto entra en el examen, profe?».

¿Pero qué queremos? ¿No insistimos una y otra vez en que sin una titulación se está poco menos que expuesto a que lo devoren en la vida? ¿No han ocupado los exámenes y las notas un espacio superlativo en contraposición al aprendizaje? ¿No se habla, una y otra vez, de *carrera escolar*?

La dinámica escolar ha conseguido unas relaciones depravadas, como lo son las del mercado. Considerar al interlocutor como un cliente (alguien que consume educación), en el mejor de los casos, o como un comprador (alguien que *paga* por un título), en uno de los peores, ha convertido la escasa irrupción de las familias en los centros escolares en algo cada vez más bochornoso, pues sus actuaciones se limitan a menudo a garantizar que el timo continúe. Decenas de padres y madres acuden a los centros escolares a justificar las imaginativas estrategias de

sus vástagos para conseguir que un profesorado convertido en vendedor de certificados les dé a cambio el aprobado. Da igual cuál sea esa estrategia, porque el aprobado o el título son algo tan vital que se haría cualquier cosa por él. Además, un comerciante de títulos no representa algo respetable.

La compraventa en que se transforman las relaciones escolares inicia al alumnado en el mundo económico, reduciendo, como decíamos, sus intereses a aquello que sea *útil*. Al estilo del *hombre unidimensional* (un concepto elaborado por Herbert Marcuse), el profesorado y el alumnado han entrado en una espiral en la que se juzga lo que ocurre en la escuela por un solo criterio, por lo demás muy estrecho. Si para una profesora de Química es absurdo que se realicen dos salidas escolares en una semana en lugar de andar formulando con lápiz y papel, para el alumnado nada de lo que no resulte relevante para la nota final puede ser de interés. El concepto de eficacia se impone de manera torticera, de forma que se acaba volviendo en contra de la propia rutina escolar, idealizada mentalmente por el claustro de profesores, que gruñe en cuanto se reúne por la falta de compromiso de sus chavales, mientras cuantifica en un cuaderno las veces que cada uno levantó la mano en clase para afinar los decimales de la nota final.

El aprendizaje de la eficacia resulta vital para la sociedad capitalista, que cada vez concibe menos que en un centro de aprendizaje pueda haber espacio para los sentimientos, las actividades artísticas, la creación manual o el desarrollo de la curiosidad no tecnológica. Este aprendizaje ha sido el campo de cultivo para las sucesivas reducciones y/o eliminaciones de momentos escolares que al menos servían para reducir la presión y el aburrimiento. El maltrato a la Música o las Artes Escénicas y la irrupción masiva del idioma del Imperio o de la Economía y la Informática (o Robótica, o Programación) van siendo el colofón

de la sustitución de las personas por su faceta meramente productora y consumidora.

Así se configura un ideal humano y se presenta como algo natural, transformando lo que es solamente una de sus facetas, la económica, en el espacio central. Curiosamente, la tradición socialista, en su modelo marxista (con sus diferentes sectas) insistió durante mucho tiempo en la misma línea, frente a la posición anarquista de tomar al ser humano como algo complejo y lleno de posibilidades, entre las cuales, por supuesto, estaba la producción y distribución de recursos, pero también la necesidad de sentir y expresar sentimientos, de buscar la libertad de acción, de relacionarse con las demás personas sin un interés de beneficio inmediato. Es por eso que muchas de las experiencias desarrolladas en el ámbito del dominio soviético estuvieron marcadas por una posición similar, convirtiendo al alumnado en una herramienta al servicio de la planificación económica, mientras que las propuestas libertarias, sin perder de vista la existencia de clases sociales y el peso de la economía en la configuración de los individuos, trataron y tratan de trascender esto, poniendo el acento en la persona y en la comunidad en que esta se inserta.

Educar feligreses

Más de un 20 % de las escuelas de este bendito país está todavía en manos de la Iglesia católica en alguna de sus múltiples órdenes o diferentes sectas. Más de 2000 centros, según sus propias cifras. Opus Dei, Legionarios de Cristo, claretianos, agustinos, dominicos, jesuitas, carmelitas, teresianas, escolapios, salesianos y otras especies pueblan el mapa de la enseñanza, agrupados en su patronal FERE, con su organización familiar CONCAPA, su emporio editorial (SM, Edelvives, Bruño, Edebé...), sus redes de innovación educativa y formación de

profesorado, etc. Un entramado que ya lo quisiera para sí cualquier multinacional (cualquier otra, mejor dicho), capaz de producir todos los elementos necesarios para la instrucción de personas desde los 0 hasta los 99 años, que se decía antes. Escuelas y colegios infantiles, de Primaria, Secundaria, Bachillerato y una red cada vez más grande de universidades dan oficialidad al lavado de cerebro. En la cúspide, los diferentes políticos que han ido certificando por medio de sus leyes la presencia de la Iglesia en la educación, desde la presidencia del Gobierno y el mantenimiento del Concordato con la teocracia vaticana hasta la última Consejería de Educación, que otorga a la Iglesia incluso la posibilidad de certificar titulaciones en forma de habilitación, para que los profesores puedan impartir diferentes asignaturas en la red de escuelas concertadas y privadas (dicho de forma más sencilla: la Iglesia tiene la exclusiva de ofrecer cursos para profesores de Historia que les permitan dar clase de Lengua, por ejemplo).

Por supuesto, ya no estamos en los años en que la Iglesia, por su apoyo a la cruzada franquista, pudo gozar en las aulas del monopolio espiritual de la patria, entre otras cosas por el avance decidido del descreimiento religioso en la sociedad, pero despreciar el peso que tiene el cristianismo en la educación sería absurdo, a la par que de una ceguera peligrosa.

Esta red de recursos educativos cristianos tiene como objetivo declarado la formación de buenos feligreses, creyentes en los dogmas religiosos y sumisos ante la autoridad terrenal y celestial de la Iglesia. Por supuesto, los resultados obtenidos son desiguales. Como ya hemos venido diciendo, no existe un determinismo educativo absoluto, aunque la influencia de la escuela pueda ser muy importante. En el caso de la enseñanza religiosa, el alumnado en su práctica totalidad acepta el hecho religioso durante la infancia y en menor medida durante la

adolescencia. Sin embargo, la labor queda hecha: el ateísmo derivado de la enseñanza religiosa lo es por oposición a un conocimiento y una cosmovisión no siempre analizados. Con esto queremos decir que aunque se niegue la existencia de los diferentes dioses, la introducción de una visión del ser humano correspondiente al catolicismo es una huella difícil de desmontar. En muchos casos se puede observar un *catolicismo inconsciente* que admite los fundamentos de la religión en que le criaron y que prepara para aceptar las imposiciones del Estado.

Asumir que el ser humano es libre desde el nacimiento y que todo acto debe acarrear un castigo administrado por una autoridad es asumir tanto por la religión con su sistema de pecados e infracciones, como por el Estado y su tabla de delitos y penas. Lo mismo ocurre con conceptos como el *perdón*, el *arrepentimiento* o la *caridad*, por ejemplo. Sabiendo como sabemos que las injusticias económicas son de carácter estructural, es decir, que tienen que ver con el sistema, es curioso cómo se impone un modelo de análisis católico que, en primer lugar, culpabiliza a quienes quedan en los márgenes, luego los cosifica y, por último, los atrapa en una red clientelar caritativa que jamás osa atacar los fundamentos de la pobreza. Esa labor realizada por diferentes comunidades religiosas encuentra su justificación y prestigio en una concepción antropológica incomprensible sin la extensión de la propaganda católica. A través de ella se halaga a Cáritas y se desprecia a los rebeldes *antisistema*.

Por otra parte, señalar que las escuelas religiosas no siempre consiguen adeptos fieles es quedarse con una parte de los hechos. La otra es que un buen número de la población sigue pasando por las aulas donde se imparte catequesis continuada, lo que pone a disposición del catolicismo un *público objetivo*, unos potenciales clientes a los que someter a su propaganda, que ninguna institución (excepto el Estado) tiene. A pesar de los diferentes descubrimientos científicos que han ido arrinco-

nando la lógica religiosa y de la total posibilidad de prescindir de la idea de un dios en la sociedad contemporánea, sigue perviviendo la idea de la necesidad natural del ser humano hacia la trascendencia y las religiones siguen contando con un número notable de siervos. Más aún entre los puestos de poder, pues buena parte de los dirigentes políticos han salido de escuelas del nacionalcatolicismo, lo que perpetúa una sucesión de gestos y decisiones favorables a la Iglesia.

Resumiendo: si la religión está en franco retroceso desde hace medio siglo al menos, cómo no estaría si no contase con la posibilidad de bombardear a miles de niños en su red educativa. Además, no solo se consiguen fieles por medio de la religión, sino no creyentes que aceptan las bases de la moral católica, siempre útil al Estado.

Al margen de la enseñanza declaradamente religiosa, se cuelan los misioneros educativos en la red estatal o privada de carácter presumiblemente laica. La presencia de una asignatura como la apología del catolicismo, disfrazada de materia de estudio, que ningún gobierno se ha atrevido a eliminar, es una buena prueba. La posibilidad de que la Iglesia fije contenidos y medie en la contratación de quienes deben impartir tal materia es una muestra de que se trata de un control ideológico, alejado de la mera exposición del hecho religioso.

Por otro lado, la pervivencia de las aportaciones del cristianismo al pensamiento occidental recorre el temario de manera acrítica, como hemos expuesto en el apartado dedicado a los contenidos, desde una visión teleológica de la historia hasta una anticientífica postura de considerar al ser humano la cúspide de la perfección biológica, herencia del creacionismo católico.

Curiosamente, en el campo de las experiencias educativas *alternativas*, las hay que se sitúan en una órbita cuasi religiosa, fomentando un modelo de espiritualidad que acerca precisamente a esa presunta

necesidad de trascendencia, aunque sustituya al viejo Jesucristo por deidades naturalizadas, nada que ver con la tradición y actualidad de la educación libertaria, en la que se prescinde de todo fenómeno religioso (aunque pueda tenerse en cuenta la obviedad de la existencia histórica de organizaciones y credos) y se socava la moral católica al no practicar un sistema de premios y castigos, sustituir la caridad por la solidaridad (es decir el apoyo mutuo entre personas que se perciben como iguales y que tiene como característica la bidireccionalidad), concebir la libertad como hecho en permanente construcción y no dado por un ser superior... De hecho, las primeras experiencias libertarias, allá por los albores del siglo XX, encontraron su natural y violenta oposición en la Iglesia y sus voceros, que no podían consentir que niños y niñas crecieran de espaldas a la Biblia (¡y juntos!), pues se convertirían en seres incompletos y pecaminosos. La persecución religiosa siempre tiene la eficacia abrumadora del fanatismo extremo, así que en no pocas ocasiones sus campañas sirvieron para clausurar locales e incluso procesar a quienes los sostenían.

Hoy la persecución religiosa está en decadencia, así que se ha pasado a la defensiva con argumentos pretendidamente moderados. El primero suele ser que las bases de la civilización europea están precisamente en el cristianismo, así que es deber de todo sujeto conocer este, aunque solo sea para comprender mejor el mundo que nos rodea. Al margen de lo afortunado de esta afirmación, que no tenemos tiempo de discutir aquí (pero que, obviamente, no compartimos), lo que suele ocultar tal razonamiento es que las peculiares creencias en diferentes dioses, las prácticas religiosas o sus recreaciones artísticas pueden estudiarse como un fenómeno histórico, antropológico, cultural o exótico, pero no es necesaria una evangelización continua. Nadie que desee estudiar el mundo griego clásico necesita hacer sacrificios a Zeus o

participar en fiestas dionisíacas, pero resulta que para comprender el sistema en el que se vive es vital hacer la comunión o asumir la idea de pecado original. Pues vale.

El segundo argumento (por numerarlos de alguna forma, más que nada) se ha convertido en la prueba estrella para el capitalismo más actualizado: la libertad de elección. Si una familia desea que su hijo sea adoctrinado en la religión católica, quién es nadie para llevarles la contraria. No deja de ser curioso que quienes esgrimen esa sacrosanta libertad se cuenten entre las filas de los asesinos de la libertad en cuanto tienen la posibilidad de hacerlo, pero ataques *ad hominem* aparte, resulta indefendible que se aplique la libertad para ir en contra de ella misma. Cualquier persona medianamente sensata sabe que no es una defensa de la libertad la apología de la esclavitud voluntaria, por ejemplo, pues niega la tesis de la que parte. Dicho de otra manera: si yo considero que la posición del esclavo es una posibilidad tan digna como cualquier otra, no puedo aducir la libertad para someterme a esa esclavitud y mucho menos para adoctrinar a otra persona en tales demencias. El caso de la religión es similar, solo que en este caso, además se hace a expensas del dinero que nos sacan por medio de impuestos. Aducir la libertad individual para entregarla al control es usar de manera torticera la palabra *libertad*, excusarse en ella para destruirla. Bonita libertad la de quien impone a seres sin criterio suficiente para tales materias el bautismo o la comunión.

El tercer argumento suele ser más refinado y expresa la necesidad que tiene todo ser humano de «desarrollarse en todas sus facetas», lo que incluye necesariamente una tendencia que estaría inscrita en nuestra naturaleza y que sería la trascendencia, o la comprensión de que el ser humano busca inevitablemente respuestas a preguntas como el sentido de la vida y no puede encontrarlas en el *vil materialismo* o

en cualquier otro conjunto de ideas que excluya la divinidad. Por una parte, este loable intento de lograr el desarrollo armónico de la persona en todas sus dimensiones casa muy poco con el troquelado al que se somete a un alumnado maltratado en las aulas, donde sus sentimientos no cuentan nada, por ejemplo. Es de una desfachatez gigantesca pretender alcanzar el desarrollo total de los discentes fomentando la obediencia a unas normas morales de las que no puede participar, al tiempo que se le obliga a permanecer atado a un modelo de individuo extrañamente reducido. Quienes hablan ahora de *desarrollarse en su total sentido* han sido los castradores de la sexualidad, sin ir más lejos. Será que es una faceta de menor importancia.

Por supuesto, no acaba ahí la tradicional hipocresía eclesiástica. La idea que subyace es que quienes no necesitamos dioses no podemos acceder a un conocimiento del mundo y a la felicidad personal. La Iglesia, que ha tratado de cercenar todo intento de acercarse a la verdad si contradecía sus postulados (que tenían que ser la Verdad, con mayúsculas), habla de comprender el mundo. La religión, que ha provocado con su represora visión de la mujer, del bien y del mal, del castigo eterno, una cantidad bastante notable de infelicidad, viene a agarrarse al argumento de la alegría. Si la felicidad consiste en tocar una guitarra al ritmo de *alabaré*, *alabaré* mientras se cree en la virginidad de una señora que dio a luz a un ser uno y triple a la vez, puede que tengan razón, pero no parece demasiado convincente.

Sea como sea, es inevitable hacer referencia a que, entre los modelos humanos (no incompatibles, claro) que se desprenden de la enseñanza oficial (la permitida por el Estado), figura en buena posición la del adorador de dioses, con su carga de obediencia y resentimiento por la vida.

Si hasta ahora hemos venido hablando de una concepción antropológica fragmentaria, pero más o menos camuflada, la idea de crear ciudadanos que participen del modelo político actual y lo defiendan es una consigna declarada por cualquier ley, decreto o norma educativa. No se ocultan las intenciones esta vez, pretendiendo sin duda que llegar a ser un buen demócrata es la culminación del proyecto organizativo de la sociedad humana.

En efecto, si alguien repasara las diferentes leyes educativas que se han dictado en España (LODE, LOGSE, la malograda LOCE, LOE y LOMCE), encontraría en todas que uno de los objetivos declarados y considerados de gran importancia es el concepto de ciudadanía democrática y de principios democráticos. Bien en los diferentes preámbulos, bien en los sucesivos artículos, se da una importancia mayúscula a que los alumnos adquieran, más que el conocimiento del sistema representativo, la adhesión inquebrantable al mismo.

Es más, muchas de las alternativas situadas dentro de los movimientos de renovación pedagógica asumieron ese discurso e incluso se llegó a hablar de dar la vuelta a los colegios para convertirlos en *escuelas democráticas*.

Entendemos que quizá sería preciso empezar por desbrozar el camino de los significados, para no liarnos demasiado y no confundir. Las palabras *democracia*, *demócrata* o *democrático* tienen diferentes interpretaciones y ese es un terreno pantanoso. Están por un lado quienes consideran que existe una definición del sistema democrático que ha sido pervertida por una realidad política que no ha hecho sino manchar el verdadero propósito de una organización de este tipo. Para estas personas, *democrático* vendría a significar que permite la participación igualitaria en la toma de decisiones por parte de los miembros de un

colectivo, algo que no necesariamente debería conducir a un sistema de representación indirecta, pues sería perfectamente compatible con un proceso asambleario... en la escuela. Vinculada esta imagen con muchas corrientes de la izquierda política, haría pues una oposición entre la democracia escolar y la democracia política, que habría devenido en una falta de control por parte de la ciudadanía, que debería salir de las escuelas dispuesta a retomar algún grado de participación, si bien ya no de carácter directo, por diferentes inevitabilidades. Esta corriente trataría entonces de recuperar el término *democracia* para construir escuelas democráticas (es decir, participativas), al tiempo que refrendaría el sistema político social de ese nombre (es decir, por delegación).

Por otra parte, estarían quienes consideran que la democracia parlamentaria es la culminación lógica de un sistema de representación basado en la participación con límites. Es decir, los demócratas que ven en las instituciones políticas actuales la forma más sensata de hacer política, con mayor grado de libertad y mayores posibilidades de control del poder. Para estos, la democracia debe ser conocida por el alumnado, pero, al igual que sucede en el exterior de la escuela, no es posible conceder un grado de *autonomía* (en el sentido etimológico, de darse a uno sus propias normas) a quienes no poseen la madurez suficiente o a quienes pueden usar mal esta libertad. Así, sería positivo establecer unos cauces que, más que de participación, deben ser de consulta.

Por último, habría entre algunos sectores, muy cercanos o directamente implicados en el pensamiento anarquista, quienes consideran que la palabra *democracia*, si alguna vez representó algo parecido a la participación o a la posibilidad de decidir sobre los asuntos que atañen a cada cual, ha quedado (insistimos, si no lo fue siempre) definida como un sistema representativo en el que la tarea de unos es obedecer dando el consentimiento cada cierto tiempo en modo de voto y la tarea

de otros es mandar, defendiendo sus propios intereses (para seguir siendo elegidos y para favorecer a quienes en verdad los mantienen en el poder). De esta posición se deriva una apuesta por la superación de la representación y el avance hacia lo que se conoce como autogestión educativa.

Sea como fuere, el caso es que entre quienes legislan y organizan la escuela estatal (la privada no suele tener estos debates) prima la segunda posición, el concepto de democracia parlamentaria como única posibilidad de organización de grupos sociales. La apuesta declarada de fomentar los cauces de participación de los diferentes agentes escolares, encuentra en la realidad de la escuela un toque de verdad de lo que supone en su esencia tal modelo. La dinámica escolar se parece sospechosamente a una dictadura militar. Con un equipo directivo elegido entre los docentes (y, a menudo, entre quienes han hecho de la dirección de centros escolares una carrera profesional), que puede y de hecho lo hace, tomar las decisiones que considere oportunas, es una farsa hablar de que el alumnado, las familias o el personal no docente puede obtener algún grado de control sobre la realidad cotidiana de los colegios. Dentro de esta farsa juega un papel singular el Consejo Escolar, órgano de simulacro participativo creado allá por 1985 con la LODE. Se trata, en teoría, de un miniparlamento en el que están representados los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, esta figura adolece de los mismos vicios que la propia democracia estatal: la elección de los candidatos por medio de un modelo de sufragio que excluye el posterior control; la ponderación de unos votos favorable a los intereses de uno de los sectores (el profesorado, claro está) y la renuncia a tratar sobre temas que vayan más allá de aspectos rutinarios y, en general, irrelevantes. Dicho de otra forma: se convocan unas elecciones a Consejo Escolar a las que se presentan pocos y en las que no

participa casi nadie que, sin embargo, se arrogan la representación de toda una comunidad para decidir sobre temas que no son esenciales en la mayor parte de los casos y donde las cartas están marcadas, pues la mayoría nunca cae en contra del poder real.

Esto, que resulta evidente, se complementa con la dinámica de las aulas que hemos venido reflejando a lo largo de esta obra. Mientras en clase se defiende que vivimos en el mejor de los mundos posible, pues se tienen libertades civiles y la posibilidad de expulsar del poder a quien no se comporte como es debido, se vive en un continuo estado de excepción donde el criterio del bien y el mal lo decide el profesor en exclusiva, aunque por buena voluntad pueda ceder parte de su poder y consultar al alumnado. Es el profesor quien decide cuándo se puede o no hablar, qué es conveniente que se diga, cuál es la forma de expresarlo, qué hay que hacer en cada momento y cuál es la manera correcta de hacerlo, cuándo se puede expresar disensión, etc. La farsa llega a sus límites más tragicómicos cuando el primer día de clase un docente especialmente democrático aparece en el aula con su cartulina y dice: «Vamos a ponernos de acuerdo en las normas de clase. Así, como las hemos hecho entre toda la clase, deberemos respetarlas». Muy bien. ¿Existe la posibilidad de que ese día aparezcan en la cartulina cosas como: «Los alumnos tienen derecho a manifestar su opinión cuando lo deseen y que esto no suponga represalias»? ¿Podría acordarse algo como «Se decidirá en el aula la manera de evaluar la materia»? ¿Se expresarán prohibiciones del tipo «Está terminantemente prohibido hacer comentarios humillantes contra cualquier persona y esto incluye al profesor»? ¿O, simplemente, «El recreo durará dos horas»? Por supuesto que no. Eso sería el caos para un modelo que busca la aceptación del dominio, aunque este se disimule.

Si la cotidianeidad escolar niega incluso las restrictivas prácticas participativas de la democracia representativa, la habitual coletilla de los ciudadanos democráticos como objetivo, la de que han de ser críticos, es de risa a carcajadas. ¿Críticos? ¿Cómo es posible que se mantenga una y otra vez que la escuela hace ciudadanos críticos, si se mide la obediencia como criterio determinante de manera constante? Las diferentes etapas escolares suponen sucesivas purgas de la rebeldía, siempre interpretada como desviación ilegítima. En la escuela se premia la fidelidad a los contenidos y su reproducción acrítica en exámenes, por ejemplo. Pruebe el lector a recomendar a algún conocido que ande en edad escolar a que resuelva un problema matemático por un camino que no sea el marcado por el docente, pruebe a que cuestione el término Reconquista en Historia, a que interprete a su modo un poema en Lengua... Ya verá cómo no acaba bien parado. Incluso en algunos centros se ha llegado a la declaración explícita del premio a la obediencia, introduciendo como criterio de calificación un tanto por ciento para la actitud, es decir, para el silencio y la inmovilidad. Subimos un punto en las notas a quien no dé la tabarra. ¿Esto permite ser crítico?

Es posible que tal posibilidad sea simplemente un oxímoron desde su concepción, pues resulta del todo imposible ser ciudadano y crítico a la vez. La ciudadanía ha acabado siendo la culminación de una de las vertientes del proyecto ilustrado, en la que cada individuo es tratado como una parte del engranaje nacional cuya misión es aportar su trabajo, sin controlar nada. Al decir de un eminente sociólogo (Zygmunt Bauman), pocas sociedades han tenido la sensación de vivir en mayor libertad al tiempo que perciben que no pueden cambiar nada a su antojo. Es, por tanto, el modelo crítico que se propone, una simple trampa para adornar con diversidad superflua lo que es en realidad

homogeneidad. Igual ocurre en las aulas, donde se permite, a veces, cierta amplitud que no cuestione la santidad de las normas.

El proyecto de crear ciudadanos democráticos se complementa, además de con las falsas instituciones de representación, con la anulación de la crítica y con el adiestramiento en la obediencia a la ley, con la aceptación de un concepto central: la existencia de derechos y obligaciones. Desde muy pequeños, en las aulas se insiste en que todo derecho lleva aparejado una obligación, de manera que el concepto de libertad queda reducido a una carta de normas diseñada desde alguna institución. Tienes derecho a expresar tus ideas, pero no todas ni cuando quieras. Tienes derecho a reunirte con tus compañeros, pero cuando y como lo dicte la dirección. Tienes derecho a jugar (¡incluso esto lo han convertido en norma!), pero cuando se te diga. En todo caso, los derechos son concedidos y las obligaciones son sancionadas en un modelo antihumano donde las personas quedan subsumidas en papeles y regulaciones.

Se sale de la escuela, en definitiva, con la sensación de que el mundo solo puede organizarse en torno a unas leyes dictadas por especialistas que pueden modificarse (con moderación, claro) si se siguen los cauces que los propios especialistas han dictado. Así, el ser humano es concebido, en su relación con los otros, como pieza más que como entidad autónoma.

El papel del profesorado

A lo largo del presente trabajo hemos sido muy críticos con la tarea del docente. Si bien es cierto que las condiciones en que se desarrolla el trabajo en el sector educativo distan bastante de proporcionar posibilidades de mejorar muchos aspectos, hemos señalado la pereza intelectual, la falta de formación (incluso su rechazo consciente), la

aceptación de las rutinas heredadas o la necesidad de mantener una posición de poder que haga más cómodo el desarrollo del quehacer diario. Sería positivo volver a insistir en que, en general, el profesorado no tiene un plan consciente para fastidiar la vida al alumnado, sino que se ve marcado por sus propias convicciones y por un sistema que obliga a unas prácticas concretas.

En el caso de la visión de la educación sobre la formación de un modelo humano esto se hace patente de forma clara. Mientras buena parte del profesorado insiste en las clases en que los alumnos deberían ser críticos, analizar el mundo que los rodea, no dejarse llevar por modas consumistas estúpidas o participar en la sociedad de manera activa, pocos son ejemplo de ello, pues consumen las mismas bazofias (o las dirigidas a su edad, que viene a ser lo mismo), apenas desarrollan un espíritu crítico en su profesión (a no ser que se toquen algunos de sus derechos laborales) y soportarían difícilmente un tipo de chaval como el que declaran perseguir.

En la lotería que supone ir a una escuela como alumno, puede uno encontrarse con profesores de diverso pelaje, cuya taxonomía daría para un artículo humorístico. Si bien no queremos entrar en tales terrenos, sí queremos insistir en el loable pero casi imposible papel del profesor simpático, el *enrollado*, que trata de convertir su aula en un oasis de participación y horizontalidad, atrapado por otra parte por la sucesión de disposiciones legislativas, la presión de unas familias que poco entienden de esto, un alumnado que ya ha comprendido que todo es una farsa excepto la nota final y una serie de burócratas de la enseñanza, desde directores hasta jefes de estudios, pasando por los pelotas oficiales que llevan el nombre de *inspector*. Este tipo de profesor atenúa sin duda el agobio incesante sobre la chavalería, pero poco puede hacer en solitario contra la inmensa maquinaria diseñada desde arriba y

puesta en marcha en una cuesta abajo que es imposible detener con un solo gesto. Aspirará, como mucho, a generar menor resentimiento o a dejar un buen recuerdo personal, pero el diseño general de la enseñanza aplastará sus iniciativas.

Así, entran los docentes en una disonancia cognitiva, en la que creen estar haciendo algo que se contradice con sus prácticas. Muchos profesores creen estar fomentando el espíritu crítico de las personas poniendo bienintencionadas y moralizantes películas en una pantalla, mientras siguen representando el papel de jueces implacables. Haga usted una redacción sobre *Matrix* para descubrir que vivimos en una mentira. La redacción debe tener tantas líneas y será calificada con una nota de 0 a 10.

No es que esta disonancia sea exclusiva del trabajo de profesor, por supuesto. Hoy en día es tan complicado ser un docente coherente con la rebeldía como lo es ser un médico o un mecánico de coches. La diferencia estriba en que solo los profesores, los curas y, en alguna medida, los llamados *artistas*, se arrogan la misión de influir en las personas y de transformar a través de su práctica profesional el mundo.

Una síntesis antropológica

Hemos ido viendo las diferentes figuras que subyacen como proyectos de ser humano en la educación oficial: ser trabajadores, ser empresarios o aceptar su papel, ser reducidos a la faceta económica, ser buenos feligreses o ser ciudadanos democráticos es, sin duda, un objetivo educativo. Sin embargo, en común con todas estas posibilidades hay unas líneas generales que se han ido configurando en el espacio educativo occidental (y en los modelos que lo han aceptado), herencia de posiciones y prácticas filosóficas o psicológicas que queremos señalar para cerrar este capítulo.

En primer lugar, la escuela sigue trabajando con la idea de que mente y cuerpo son entidades diferenciadas. El privilegio concedido a la mente frente al cuerpo tiene su expresión en el premio a la búsqueda de un proceso de abstracción, frente a la desconsideración por lo manual y/o corporal. Lo ideal queda muy por encima de lo material en la escuela, de forma que prácticamente todo lo que allí se hace o se aprende es una mera representación, bien en forma de palabras o bien en forma de dibujitos, pero en escasas ocasiones se realizan los conocimientos sobre la manipulación de objetos reales. De esta forma, es el pensamiento el que ocupa el lugar más prestigioso en la escuela, como si ese pensamiento surgiera de la nada, con una concepción idealista del ser humano que recoge toda una tradición filosófica que parte de Sócrates y Platón y recorre el cristianismo y su desprestigio de lo corporal, el racionalismo de la Modernidad, el idealismo del siglo XIX y las posiciones actuales que todavía señalan la disparidad de cuerpo y mente.

En este terreno de lo mental como elemento central ha jugado un papel importante una parte de la psicología: la psicometría. Ideal para la escuela, esta disciplina proponía una serie de instrumentos que podrían cuantificar qué hay de inteligencia en una mente. Normalizando las capacidades en una serie de preguntas y test que se correlacionan con unos baremos, las pruebas psicológicas tenían como finalidad determinar quién tiene capacidad, en qué medida y de qué tipo es esa capacidad. Por esta razón, durante años han ido llegando a los centros escolares estatales o privados ejércitos de medidores que aplicaban test de inteligencia, de ansiedad, de adaptación escolar o social, de habilidades sociales y un largo etcétera a los alumnos.

De estas prácticas se derivaban consecuencias en la percepción del ser humano: por un lado, se podía hablar de que todo estaba en la mente y de que esto podía medirse sin dar origen al error. Por otro,

se afirmaba la existencia de capacidades inherentes a cada individuo, capacidades que predecían lo que sucedería en cuanto a su rendimiento escolar. Y de ahí se podía otorgar una base científica al esquema de clasificación simplificado de la escuela: listos y tontos; trabajadores y vagos.

Poco se decía de cómo la medición que efectuaban estos test era de unas características muy particulares, de que tenía y tiene unas limitaciones evidentes y de que, a pesar de su presentación como un hecho científico indiscutible, fallaba bastante. Y menos aún se decía acerca de la peculiar configuración del fenómeno de la inteligencia, de su relación con aspectos pura y duramente materiales como el entorno. En general, nadie denunciaba que la base de todos los test no era muy científica, pues consistía y consiste en que, frente a una prueba escrita, el alumno responderá diciendo la verdad y haciéndolo lo mejor que pueda y sepa. Es decir, lo que muchos test miden no es ni siquiera la capacidad de un alumno, sino, como cualquier examen, un momento concreto.

Además de considerar al ser humano exclusivamente en su faceta mental, la escuela tiene necesidad de creer en el libre albedrío tal y como lo defiende el cristianismo. De esta forma, como ya hemos apuntado anteriormente, el ser humano nacería con una total libertad de autodeterminación y podría apostar por una u otra conducta, si bien con las limitaciones físicas de la especie (no podría volar por sí mismo, por ejemplo). Como señalara en su momento el controvertido Nietzsche, el libre albedrío era la excusa perfecta para el castigo. Creado el ser humano a imagen y semejanza de su dios, la libertad queda considerada como un hecho consustancialmente individual, de forma que se pueden reprimir los comportamientos de niños de tres años aduciendo su maldad intencional, sin necesidad de comprender las causas que llevan a los mismos. Los anarquistas, que aspiramos al mayor grado de libertad

humana posible, no podemos negar la influencia de la voluntad, pero contraponemos a esta idea del libre albedrío la del desarrollo paulatino de la libertad como entidad socialmente construida. Quiere esto decir que el anarquismo pedagógico ha tratado de eliminar los castigos y los premios comprendiendo que los comportamientos humanos tienen siempre unas raíces y que estas deben ser examinadas para comprenderlos mejor. Al tiempo, desde las geniales elaboraciones de Bakunin, comprendimos que la libertad no es una idea abstracta que cada quien vive de forma individual, sino que existe en colectividad, a nivel social. Ningún individuo aislado es libre, sino que lo es en común con otros y allá donde otros ven mermada su libertad, se reduce la capacidad de ser libre de cada uno.

Por supuesto, en la generación de un ideal humano mensurable, controlable y corregible, deben quedar excluidas las emociones. A pesar de que la neurobiología actual haya dado la razón al anarquismo, cuando este preconizó siempre que la dimensión afectiva estaba relacionada con la inteligencia y con el quehacer humano, en la escuela se siguen negando los sentimientos, que se consideran cuestiones domésticas que cada cual debe solucionar fuera del aula. En la maquinaria escolar no cuenta el estado emotivo en que se encuentre en un momento dado un docente o un alumno. Y no solo no cuenta, sino que se considera improcedente tenerlo en consideración. Herencia en este caso del modelo grecolatino que nunca consideró el papel de las emociones o los deseos en el trabajo intelectual, la enseñanza oficial niega a quienes participan de ella tal dimensión o, en todo caso, anima a que se esconda. El resultado está a la vista: generaciones de personas que son incapaces de identificar su propia realidad interna, disminuidos emocionales que expresan sus sentimientos de manera soterrada y a menudo violenta.

La extensión de la racionalidad como única parte del ser humano a tener en cuenta tiene su aspecto colectivo en la supuesta necesidad de un contrato social para que las personas no se devoren entre sí. Las normas escolares están escritas partiendo de un modelo contractualista que recorre la democracia capitalista y que toma sus conceptos de las ideas de Locke[17] y Hobbes,[18] principalmente (aunque fueran reelaboradas por neocontractualistas como Rawls[19] y otros). Expuestos los individuos a una situación de naturalidad, se supone que quedaría amenazada la vida (Hobbes) o los derechos (Locke) de los individuos, por la incapacidad de convivir consustancial del ser humano. Por ello surgiría una autoridad, bien totalitaria (Hobbes), bien garante de esos derechos (Locke), que tendría como misión, no el control, sino la garantía de un desarrollo social armónico. La legitimidad que obtiene el modelo auto-

---

17. John Locke: filósofo de finales del siglo XVII, considerado uno de los padres del liberalismo político. Sus ideas sobre el contrato social y la separación de poderes, expuestas en los dos volúmenes de los *Tratados sobre el gobierno civil* supusieron la base teórica de las democracias actuales, al establecer que la sociedad es fruto de un pacto implícito que tiene como objetivo garantizar el derecho a la libertad, la seguridad y la propiedad de los individuos vinculados a ella. Además, trató de establecer que esos derechos eran naturales, lo que sirve como justificación para la existencia del Estado.

18. Thomas Hobbes: filósofo del siglo XVII cuyas ideas sobre la legitimidad del Estado han influido en la justificación del mismo. En su principal obra, *Leviatán*, defendió que, en un presunto estado de naturaleza, los seres humanos se enfrentarían unos con otros en una guerra incesante, por lo que la existencia de una autoridad fuerte es justa en el sentido en que evita la inseguridad que ello provoca.

19. John Rawls: filósofo estadounidense del siglo XX que recogió las ideas sobre el contrato social del siglo XVII en su obra *Teoría de la justicia* (1971) para defender un Estado liberal que, partiendo de un supuesto estado de naturaleza donde cada cual ignora cuál será su posición social, se convierta en garante de la libertad y la igualdad, algo que el anarquismo considera una ilusión imposible.

ritario de la escuela proviene precisamente de esa concepción de que sin autoritarismo todo se convertiría en caos ingobernable.

Así, hemos podido recorrer la idea antropológica que defiende la escuela, parcelando las variadas posibilidades humanas, reduciéndolas a cuatro o cinco variables y tomando el modelo de individuos a los que se atiende solamente en función de su aparato racional, que se puede medir y que, no obstante, necesita de un control que evite que las decisiones que toman las personas (siempre desde su libertad natural, siempre desde su posibilidad de castigo) conviertan el mundo en un infierno, en una guerra total. En definitiva, un sujeto que debe adaptarse a lo que hay, obedecer para ser feliz.

Frente a esto, el anarquismo pretende construir una filosofía del individuo dinámica, como resultado de la naturaleza biológica, claro, pero también de la influencia social y de la voluntad, que se despliega poco a poco en un entorno que sustituya la sospecha, el control y la represión por el máximo grado de libertad, de colaboración, de confianza y de desarrollo del máximo de posibilidades. Sujetos que hagan de su vida un proyecto de libertad, pero que no olviden que esa libertad solo adquiere sentido en una sociedad libre.

A MODO DE EPÍLOGO

En la relación entre la escuela y el cambio social, la historia reciente de la educación en España muestra dos apuestas claramente diferenciadas dentro de la tradición socialista. La tradición anarquista y anarcosindicalista ha apostado por construir proyectos autogestionados, cuanto más alejados de las instituciones políticas gubernamentales mejor. La tradición socialista de carácter estatista (PSOE, PCE, etc.) ha apostado, en teoría, por *tomar las instituciones para ponerlas al servicio del pueblo*, tanto en la educación como en el resto de ámbitos políticos.

En España, el peso de cada una de estas tradiciones está estrechamente ligado a la relevancia social de las ideas de una u otra corriente dentro de la clase obrera. Durante las cuatro primeras décadas del siglo XX, el pensamiento libertario germinó con fuerza entre la clase obrera, que puso en marcha multitud de proyectos educativos autogestionados imitando, en la mayoría de los casos, a la Escuela Moderna de Barcelona, abierta en el año 1901. A partir de 1939, la educación autogestionada se convertirá en un fenómeno aislado y puntual, que tendrá una importancia social escasa en comparación con los defensores (seguimos hablando del mundo socialista) de las posibilidades de la

educación pública estatal como herramienta de cambio político y social. En este sentido, debemos señalar que los defensores socialistas de la educación pública han ido ganando peso según sus partidos se han ido inclinando hacia la defensa de las políticas socialdemócratas. Por eso, queremos aclarar que quienes defienden las instituciones educativas actuales como herramienta de cambio no están en absoluto equivocados. Simplemente, su cambio es socialdemócrata y, en ese sentido, no ataca de raíz las contradicciones y problemas generados por la escuela.

De ahí nuestro absoluto pesimismo hacia toda aquella iniciativa surgida dentro de las instituciones educativas oficiales. No faltan propuestas de algunos trabajadores de la enseñanza, de estudiantes o de madres y padres que tratan de abrir brechas por donde escapar a las dinámicas opresivas del sistema educativo, pero, pese a la buena voluntad, esas iniciativas están abocadas a ser parte de un sistema complejo que tolera la disidencia mientras esta pueda ser absorbida. No es, por tanto, que dichas iniciativas no ofrezcan posibilidades de cambio, simplemente el cambio que posibilitan transita por el sendero marcado por las instituciones y, por eso, es un cambio cosmético posiblemente lleno de buenas intenciones, pero estéril si deseamos un cambio real.

Pese a lo dicho, pese a que no hemos distinguido generalmente entre los diferentes modelos de gestión de los centros de enseñanza, tenemos claro que hay diferencias entre cada uno de ellos. Esas diferencias son especialmente relevantes si te identificas con alguno de los modelos en liza. Nuestro análisis ha pretendido alejarse lo suficiente para llegar a la estructura profunda de la escuela y desde esa distancia creemos haber demostrado que las diferencias son de escasa relevancia. En ese sentido, las limitaciones de espacio quizás nos hayan impedido mostrar con el rigor necesario que la escuela es una institución inserta en la sociedad y la compleja interacción entre ambas debe ayudarnos

a evitar creer en el sistema educativo como un ente abstracto. Nada más lejos de la realidad. Todo acercamiento teórico a una realidad es una construcción abstracta, si bien nos gustaría pensar que nuestro trabajo se agarra con fuerza a las vivencias de quienes lean este análisis, como forma de crítica social que muestre la necesidad de cambio en el ámbito educativo en paralelo al cambio social. Cambio educativo significa cambio social y, de forma distinta, también cambio social implica el camino inverso, porque cada sociedad tiene su escuela, en cierto modo, a imagen y semejanza. Cada sociedad tiene su escuela o no, porque, como ya advertimos, la tarea de socialización puede ser realizada por instituciones educativas formales o a través de otros mecanismos más o menos coercitivos según cada comunidad, sociedad, cultura (o como queramos denominarla).

Escapar de la escuela oficial, recuperar la vida

Entre quienes son partidarios de un cambio social radical, incluidas muchas personas que se consideran anarquistas, se afirma que realizar un análisis del sistema educativo actual como sistema perfecto de reproducción no sirve de nada, puesto que lleva a un callejón sin salida. Eso es algo que consideramos completamente cierto, pero no nos contamos entre los que consideran el sistema educativo de los países occidentales como un mecanismo de reproducción perfecto, puesto que eso es materialmente imposible. Todo mecanismo de reproducción tiende a la búsqueda de su perfeccionamiento pero, a la vez, siempre tiene resquicios que posibilitan el cambio, aunque esas brechas, no debemos olvidarlo, cambian de tamaño según las circunstancias sociales, políticas, económicas, etc.

En cualquier caso, más allá de lo que nos enseñe la teoría social, debemos tener presente la historia del movimiento anarquista, así como

las lecciones históricas de otros movimientos revolucionarios. En relación a esto, debemos recordar la tendencia habitual entre los docentes a sobrevalorar el papel que ocupa la educación formal en la sociedad actual, por lo que también es frecuente encontrar entre estos sectores y otros que se identifican con la escuela, una tendencia a sobrevalorar la necesidad de transformar las instituciones educativas de las que se haya dotado una sociedad para posibilitar un cambio social y cultural profundo. No negamos la importancia de las herramientas de educación para poner las bases de una revolución social, pero tampoco queremos olvidar que el movimiento anarquista, en su periodo dorado en España estaba formado por una tupida red de ateneos, escuelas, sindicatos, cooperativas, editoriales, etc. que se complementaban para intentar llevar los valores anarquistas a todos los espacios de la vida social, política, cultural y económica. Discutir sobre qué aspecto de la realidad social debiera pesar más en la actividad militante del movimiento anarquista pudiera ser útil para fortalecerlo. No obstante, quizás no todos seamos capaces de verlo con la claridad suficiente como para posicionarnos, a no ser que lo hiciésemos con más dudas que certezas. Por lo demás, este debate poco tiene de novedoso. Hasta tal punto es así, que podemos rastrear posicionamientos sobre este asunto entre autores como Bakunin o Kropotkin. El primero señalaba que antes se tenía que producir una revolución social para que fuese posible la educación libertaria; el segundo creía que sin educación libertaria no podría darse una revolución social. Desde entonces ha llovido bastante. Hoy en día, pese a que la mejor manera de debilitar el movimiento anarquista es que el propio movimiento considere que no tiene posibilidades de conseguir sus objetivos, son *bastantes* los que insisten en ello, al constatar la supuesta perfección del sistema de dominación, convirtiéndose

en testigos de un mundo cuyo único cambio radical vendrá de su, más cercana o más remota, pero inevitable, autodestrucción.

No es ese nuestro camino. La anarquía no es un futuro vergel. La anarquía, con todas sus limitaciones, está en los proyectos actuales que ponen en marcha relaciones que establecen dinámicas ajenas, dentro de sus posibilidades, al sistema de dominación, a partir de una serie de valores basados en la igualdad, en la autonomía y la autogestión, en la acción directa, en la cooperación, etc. Esas limitaciones son poderosas. Cualquier espacio generado en los márgenes de esta sociedad no puede, aunque así lo pretendiera, aislarse de dicha sociedad con sus valores de mierda. Ni siquiera las culturas indígenas de los puntos más remotos del mundo pueden escapar ya de la voracidad brutal del sistema capitalista, por lo que aquellos que nacemos en el seno de dicha sociedad, bajo ninguna circunstancia podemos evitar estar imbuidos de sus valores. Esto es algo que tenemos que tener en cuenta cuando apostamos por la construcción de proyectos educativos libertarios. Hay sociedades más jerarquizadas que otras y las jerarquías se sostienen bajo formas de dominación de unas personas sobre otras, por lo que siempre hay tras ellas alguna forma de violencia explícita u oculta. Los proyectos educativos libertarios, por tanto, se ven en constante lucha con un entorno hostil. Un entorno que son los medios de comunicación, las instituciones estatales, los condicionantes económicos, etc., pero que al mismo tiempo está dentro de los comportamientos, normalmente inconscientes, de las personas que participan en dichos proyectos. Debemos recordar que consideramos que este tipo de proyectos no deben ser burbujas utópicas, no deben eludir ese choque con la sociedad circundante (e incluso con los valores interiorizados), pues de ese choque hay que intentar salir fortalecidos mediante la expansión de los valores anarquistas. Por eso no creemos en la neutralidad pedagógica, creemos en la

concienciación crítica, una conciencia que suponga una postura de crítica contra toda forma de dominación, sin que ello suponga, de ninguna manera, ningún tipo de autocomplacencia en los principios libertarios.

Más allá de todo esto, hay quienes consideran, coincidiendo con el juicio histórico de Bakunin, que hoy no existe ni puede existir ninguna forma de educación anarquista, pues esta solo es posible en una sociedad anarquista. Ese juicio parece bastante razonable, pero en realidad poco cambia lo dicho anteriormente. El nombre que le pongamos a estos espacios de enseñanza y aprendizaje probablemente no sea especialmente relevante. Porque las palabras importan, pero los actos importan más; sea como sea, es necesario ponerse manos a la obra porque, al fin y al cabo, nos va la vida en ello.

Un recorrido por la Bibliografía sobre educación libertaria

Cuevas Noa, Francisco, *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Fundación Anselmo Lorenzo, Madrid, 2014.

Con una prosa ágil y certera y desde la contemporaneidad, Cuevas Noa consigue una introducción muy acertada de las ideas libertarias respecto a la educación. Desde las ideas del individualista Stirner, hasta la escuela emeritense de Paideia, se hace un recorrido por las ideas fuerza del anarquismo clásico y contemporáneo respecto a la escuela y la enseñanza. Cuenta además con una larga introducción sobre el anarquismo en su dimensión teórica y práctica, por lo que puede ser un libro interesante para quien no conozca demasiado las ideas libertarias, aunque para quien ya haya tenido contacto con ellas, esta introducción puede resultar excesiva. De cualquier modo, es uno de los libros más interesantes en este terreno publicado en los últimos años.

Ferrer Guardia, Francisco, *La Escuela Moderna*, LaMalatesta Ed., Madrid, 2013.

Francisco Ferrer Guardia fue el padre del, sin duda, más influyente proyecto educativo vinculado al movimiento anarquista: la Escuela Moderna. Esta escuela era el eje sobre el cual giraban otros proyectos, entre los que se cuentan una revista conocida como el Boletín de la Escuela Moderna. En esta publicación se explicó el funcionamiento del citado centro educativo barcelonés, se recogieron materiales creados por su comunidad educativa y, además, se configuró un espacio para la reflexión pedagógica de los pensadores anarquistas más influyentes de la época.

El libro que reseñamos recoge los artículos del Boletín (principalmente) que fueron escritos por Ferrer Guardia desde la fecha de fundación de la misma (1901) hasta su clausura (1909), fruto de la represión

gubernamental que costó la vida al conocido pedagogo, tras lo que la historiografía oficial llama la Semana Trágica.

Quien quiera profundizar en el tema recordamos que puede intentar encontrar el libro ya descatalogado de Buenaventura Delgado *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia* (CEAC, Barcelona, 1982).

Martín Luengo, Josefa, *La escuela de la anarquía*, Madre Tierra Ed., Móstoles, 1993.

A comienzos de los 90, Josefa Martín Luengo, una de las pedagogas anarquistas más relevantes de las últimas décadas, nos entregó este pequeño volumen que pretende mostrar sus ideas sobre educación. El libro nos expone una serie de pensamientos estrechamente vinculados con las experiencias vividas en los años 80 en la Escuela Libertaria Paideia, el referente en este campo del movimiento anarquista español. La obra no es, ni mucho menos, un sesudo manual; se trata más bien de un ensayo sobre algunos debates que se han dado históricamente en el mundo del pensamiento educativo libertario, como el delicado tema de la concienciación (o adoctrinamiento, según se posicione uno de un modo u otro).

Martín Luengo, Josefa, *Paideia, 25 años de educación libertaria. Manual teórico práctico*, Ediciones Villakañeras, Madrid, 2006.

La trayectoria de la Escuela Libertaria Paideia la ha convertido en una experiencia que ha recogido lo mejor de los debates y prácticas de la educación anarquista. Un proyecto que no ha dudado en autotitularse como libertario y que ha conseguido mantenerse en pie a pesar de muchas dificultades. En este libro, una de sus cabezas visibles, Josefa Martín Luengo, vuelca buena parte del armazón teórico y de las prácticas de la escuela, ofreciendo incluso herramientas concretas usadas en

la dinámica del centro: fichas de observación y compromiso, dinámicas de comunicación o modelos de informe psicopedagógico. Si bien el texto resulta a veces un tanto caótico y su maquetación no es la más acertada, se trata de una obra de referencia, emanada desde una escuela pionera y revolucionaria.

Mella, Ricardo, *El problema de la enseñanza y otros escritos*, La Neurosis o Las Barricadas Ed., Madrid, 2013.

Ricardo Mella (1861-1925) fue uno de los anarquistas más relevantes de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Su manera de concebir el anarquismo no estuvo exenta de polémica con otras corrientes, entre ellas con las posiciones pedagógicas de Ferrer Guardia, al que acusaba de construir un modelo escolar dogmático, aleccionador. Defensor de la neutralidad escolar, en este libro se recogen sus escritos sobre la enseñanza, siempre redactados con una claridad y rigor poco habituales en esa época. Un texto interesante para complementar las lecturas sobre Ferrer y para comprobar cómo el anarquismo se adelanta varias décadas tratando de construir una enseñanza científica y que excluya consideraciones ideológicas.

Rodríguez, Manuel, «Txelu», *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*, Volapuk Ed., Guadalajara, 2014.

El autor de este libro participa activamente en el movimiento a favor de otro modelo escolar y no oculta su militancia en el campo libertario, por lo que se trata de un texto escrito desde el compromiso y la sensibilidad, más cuando en este caso se trata de un profesional vinculado a la educación especial, uno de los terrenos más olvidados por las propuestas alternativas.

Escrito desde la sencillez de la emoción y el análisis de quien vive en la escuela, resulta un trabajo que recorre varias de las tradicionales críticas del anarquismo a la escuela, si bien a lo largo del texto hay un intento de salvar tanto a la institución como de rescatar algo positivo de la escuela estatal, tratándola de convertirla en escuela pública. Un libro cuya mayor virtud es que no se anda por las ramas y que expone, a menudo con ejemplos muy claros, unas tesis sobre la educación que pueden compartir buena parte de los anarquistas.

Solá, Pere, *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Tusquets, Barcelona, 1978.

Las escuelas racionalistas en Cataluña es un recorrido exhaustivo por las escuelas creadas por el movimiento anarquista tras la muerte de Ferrer Guardia, a imagen y semejanza de la Escuela Moderna de Barcelona, en ese territorio. Aunque es fácil de leer no se trata de una obra introductoria, ya que trata de medir el impacto del legado de Ferrer en Cataluña, rastreando todos y cada uno de los proyectos que surgieron después. Por tanto, puede resultar interesante para quien, después de leer alguna obra sobre la Escuela Moderna, quiera averiguar cómo surgieron este tipo de centros de estudios o los aspectos básicos de su funcionamiento. Si alguien quisiera buscar libros de estas características pero centrados en otros territorios, puede leer *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano* (1906-1939) de Luis M. Lázaro Lorente (NAU Libres-Universidad de Valencia, 1992) y *The Modern School Movement* de Paul Avrich (Princenton University Press, Nueva Jersey, 1980). Eso sí, si alguien quisiese acceder a estas obras, va a tener que bucear por Internet entre las librerías especializadas en materiales de segunda mano.

Tiana Ferrer, Alejandro, *Educación libertaria y revolución social. España, 1936-39*, UNED, Madrid, 1987.

Un trabajo sobre la historia de la educación anarquista durante la Revolución Social Española (1936-1937) y la Guerra Civil Española se convierte en uno de los mejores documentos para conocer las ideas educativas de este movimiento. El libro aúna rigor y amenidad. Se acerca al tema con profundidad. Aunque se trata de una obra sobre la historia de la educación anarquista en un momento concreto, cuando trata de explicar las ideas libertarias, para a continuación analizar las prácticas, lo hace de una manera envidiable.

Tomassi, Tina, *Breviario de pensamiento educativo libertario*, Madre Tierra Ed. y Asociación Cultural La Cuchilla, Cali (Colombia), 1988.

Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que esta obra es uno de los principales textos sobre la relación entre pensamiento anarquista y educación. El texto se centra principalmente en el análisis del pensamiento de teóricos anarquistas, sobre todo de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, ya que el espacio dedicado a la puesta en marcha de proyectos de enseñanza es menor.

Se trata de una introducción, por lo que es sencilla y bastante asequible, adecuada para cualquier persona interesada en la materia, pese a que no tenga ningún conocimiento sobre el tema tratado. Como aspectos a destacar, queremos recordar que la autora es italiana y el libro original data de 1973, por lo que no es un libro actual ni especialmente centrado en el entorno del anarquismo ibérico.

Trilla, Jaume (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona, 2007.

Este libro es un acercamiento al pensamiento de los pedagogos que han tratado de renovar el pensamiento educativo del siglo XX. No es, por tanto, un tratado sobre las ideas educativas del anarquismo, pero incluye algunos capítulos dedicados a personajes destacados del pensamiento educativo libertario. Esos capítulos, en manos de diferentes especialistas académicos, son de verdadero interés (en realidad, el libro en su conjunto, es de gran interés) y se acercan a autores como Francisco Ferrer Guardia o Paul Goodman de una manera didáctica, estableciendo un permanente diálogo con las ideas de otros pensadores.

Varios Autores, *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre*, Ed. Eleuterio, Santiago de Chile, 2014.

El movimiento anarquista ha difundido tradicionalmente sus ideas a través de publicaciones periódicas, por su inmediatez y, sobre todo, porque suelen ser económicamente bastante asequibles. Este libro que nos llega desde la Región chilena pretende recoger artículos de una serie de interesantes educadores y pensadores libertarios españoles y latinoamericanos, la mayoría extraídos de diversas publicaciones periódicas, que en las últimas tres décadas han pensado sobre la enseñanza y aprendizaje. Entre ellos figura Silvio Gallo, uno de los pedagogos de referencia en el mundo anarquista en la actualidad, cuyos trabajos son difíciles de conseguir por aquí. El libro es asequible para cualquier persona interesada en la educación y, desde luego, debemos concluir que su lectura nos ha resultado francamente satisfactoria.

Varios Autores, *La A en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación*, LaMalatesta Ed., Madrid, 2013.

Si se desea acudir a las fuentes directas, este libro es una de las pocas obras que ha logrado reunir escritos muy relevantes de anarquistas clásicos. Desfilan por sus páginas Élisée Reclus, Paul Robin y su educación integral, Jean Marie Guyau y sus ideas sobre una moral sin sanciones ni obligaciones, Sebastien Faure, impulsor de La Ruche, escuela libertaria francesa del primer cuarto del siglo XX, Ferrer Guardia, Ricardo Mella o Anatol Gorelik, con un interesante texto sobre la educación soviética, entre otros. No es una lectura especialmente ligera, pues los autores bucean en los problemas con profundidad y con el lenguaje propio de su tiempo, pero es, sin ninguna duda, una estupenda oportunidad para descubrir por sus propias palabras la absoluta modernidad de muchas de sus propuestas y críticas.

La 2ª edición de Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza se terminó de imprimir en abril de 2016 en Madrid en los talleres de Imprentas De Diego. Impreso sobre papel offset de 90 gramos con tipos Goudy de 11puntos.



La vieja tesis de los movimientos sociales de que a mayor educación se aumentarían las posibilidades de cambio social ha resultado ser equivocada. El avance de la escolarización obligatoria y su extensión a capas de edad más amplias cada vez no ha producido deseos mayores de liberación. A menudo, ha resultado tener un efecto contrario, pues quienes salen de las escuelas han asumido el discurso del Poder y se han convertido en férreos defensores del estado de las cosas.

¿Qué papel ha tenido la propia escuela en este proceso? Recogiendo toda una tradición crítica y partiendo en especial de las ideas anarquistas al respecto, este libro pone de manifiesto el papel de reproducción del sistema que juega la escuela oficial, convertida en un instrumento más de dominación. Así, se analizan en la obra los aspectos explícitos de la escuela en cuanto transmisora de la cultura e ideas del capitalismo, como los contenidos que se enseñan de manera declarada o las relaciones entre el diseño escolar y la estructura jerárquica de la democracia y también aquellos aspectos que quedan más o menos ocultos, como la influencia de la metodología o de la visión antropológica del sistema de enseñanza en la misión que mejor cumple: aprender a obedecer.

Al tiempo, los autores ofrecen las claves de una visión libertaria de la educación, esgrimiendo los rasgos generales de las ricas experiencias anarquistas en este terreno, en la búsqueda de personas libres que contribuyan a una sociedad libre.



La Neurosis o Las Barricadas Ed.